

“DEL TERROR AL AMOR”: UNA SECUENCIA DIDACTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO (CUENTO DE
TERROR), EN LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO, DE LA IE TÉCNICO
AGROPECUARIO TAPARCAL, SEDE VALDELOMAR, DEL MUNICIPIO DE BELÉN DE
UMBRÍA, RISARALDA

Gloria Liliana Iglesias Hernández

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en Educación

2019

“DEL TERROR AL AMOR”: UNA SECUENCIA DIDACTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVO (CUENTO DE
TERROR), EN LOS ESTUDIANTES DE AULA MULTIGRADO, DE LA IE TÉCNICO
AGROPECUARIO TAPARCAL, SEDE VALDELOMAR, DEL MUNICIPIO DE BELÉN
DE UMBRÍA, RISARALDA

Gloria Liliana Iglesias Hernández

Asesor

Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en Educación

2019

Dedicatoria

Dedico la realización de este proyecto principalmente a Dios, quien me da la fortaleza y me guía siempre en la vida para alcanzar mis metas propuestas; A mi familia que siempre está a mi lado apoyándome y brindándome su amor incondicional, como lo es mi hijo, que es el motor de mi vida, mi pareja que me ayuda en todo momento, mis padres y hermanos que me han colaborado para alcanzar esta nueva meta, y a mi tía que me hospedaba y me daba lo mejor que tenía siempre; a mis compañeros y profesores que con voluntad y sabiduría compartieron de forma desinteresada sus experiencias. De igual manera, a todas aquellas personas que han contribuido de una u otra forma en la ejecución de esta tesis de grado.

Agradecimiento

Primero que todo, doy gracias a Dios por bendecir mi camino y alcanzar un nuevo logro en mi vida, mejorando cada vez mi nivel de formación como profesional de la educación; doy mis más grandes agradecimientos al MEN, por brindarme la oportunidad de estudiar a través del programa becas para la excelencia docente, enriqueciendo mi carrera profesional y mi crecimiento personal. También, agradezco a la UTP por ser la Institución que me formó y compartió sus conocimientos a través de sus programas de formación en educación y ofrecerme las herramientas necesarias para alcanzar la meta de éste proyecto.

Ratifico mis más sinceros agradecimientos a mi asesor, Magister Jhon Alejandro Marín Peláez quien con su paciencia, sabiduría y dedicación oriento mi trabajo de grado, brindándome su apoyo incondicional, sus conocimientos y su amabilidad siempre que lo necesitaba para avanzar en ésta investigación y lograrla culminar.

De igual manera, al grupo de docentes de la línea de Lenguaje, quienes compartieron sus saberes, conocimientos, métodos, estrategias, enseñanzas y reflexiones durante todo el proceso de formación de maestros en y para la educación. Cabe mencionar, dar las gracias a los miembros de mi familia por su comprensión, apoyo, amor, paciencia y amabilidad durante todo el proceso de formación.

Para terminar, agradezco a la Comunidad Educativa de Taparcal: Rectora, Coordinadora, Padres de familia, personas de la comunidad de Valdelomar, quienes me colaboración cuando los necesitaban y me brindaron apoyo y comprensión con el trabajo. Destacando el valor de la gratitud con mis estudiantes, quienes fueron los principales actores de éste proceso de investigación y los que transformaron mi vida.

Resumen

La presente tesis de investigación denominada “Del terror al amor” una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror, hace parte del Macroproyecto en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de cuentos de terror, de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, de educación Básica Primaria de la I.E. Taparcal sede Valdelomar de la ciudad de Belén de Umbría, Risaralda, al igual que, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Para el logro de estos objetivos, se utiliza un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental intragrupo, complementado con el análisis cualitativo de la práctica docente. La metodología cuenta con dos variables: la Variable independiente, es la Secuencia Didáctica fundamentada en los planteamientos de Anna Camps y la variable dependiente es la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror, la cual posee cuatro dimensiones que evalúan el contexto comunicativo desde la propuesta de Jolibert, y los planos del relato propuestos por Cortes y Bautista.

Por último, se hace un análisis cuantitativo de la información que permite validar la hipótesis de trabajo, siendo esta: una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo permite mejorar los procesos de producción de los estudiantes, y un análisis cualitativo que permite evidenciar las transformaciones en la práctica docente a través de un proceso reflexivo.

Palabras clave: Secuencia didáctica, texto narrativo, producción textual, cuento de terror, transformación y reflexión.

Abstrac

This research thesis called "From terror to love" a didactic sequence in the production of narrative texts such as horror stories, is part of the Macroproject in Language Didactics, of the Master in Education of the Technological University of Pereira. Its objective is to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative focus, in the production of horror stories, of the students of the third, fourth and fifth grades, of Primary Basic Education, from I.E. Taparcal, Valdelomar headquarters in the city of Belén of Umbría, Risaralda, as well as, reflect on the practices of language teaching from the implementation of the teaching sequence. To achieve these objectives, a quantitative approach and an intra-group quasi-experimental design is used, complemented by the qualitative analysis of teaching practice. The methodology has two variables: the independent Variable, is the Didactic Sequence based on Anna Camps' approaches and the dependent variable is the production of narrative texts, such as horror stories, which has four dimensions that evaluate the communicative context from the proposal of Jolibert, and the plans of the story proposed by Cortes and Bautista.

Finally, a quantitative analysis is made of the information that allows validating the working hypothesis, being this: a Didactic Sequence of communicative approach allows to improve the production processes of the students, and a qualitative analysis that allows to demonstrate the transformations in the practice teacher through a reflective process.

Key words: didactic sequence, narrative text, textual production, horror story, transformation and reflection.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema.....	12
2. Marco teórico.	288
2.1. El lenguaje como práctica social.	288
2.2. El lenguaje escrito.	311
2.2.1. Concepciones de escritura.	334
2.3. Modelos de producción textual.	356
2.3.1. Modelos de producto.	356
2.3.2. Modelos por proceso.	366
2.3.3. Los modelos contextuales o ecológicos.	388
2.4. Enfoque comunicativo.	422
2.5. Género discursivo y tipo de texto.....	43
2.5.1. Género narrativo.....	43
2.5.1.1. Planos del relato.	44
2.5.1.2. Plano de la narración.	44
2.5.1.3. Plano del relato.....	44
2.5.1.4. Plano de la historia:	45
2.5.2. Cuento de terror.....	46
2.5.2.1. La irregularidad del paisaje, (las arrugas y el vacío del universo) y disyunción entre sujeto y naturaleza.....	46
2.5.2.2. La escuela de los cementerios, la sensibilidad por la muerte y el gusto por lo nocturno y lo melancólico.....	47

2.5.2.3. La casa, el hogar y lo extraño en la literatura y el cine gótico.	47
2.5.2.4. La microscopia: la criatura concreta, aunque aún invisible.	47
2.5.2.5. El yo proyectado y refractado en la sombra, el doble y el espejo.	48
2.5.2.6. El tema del misterio y el terror anónimo.	48
2.6. Secuencia didáctica.	49
2.7. Prácticas pedagógicas reflexivas.	51
3. Marco metodológico	566
3.1. Tipo de investigación.	566
3.2. Diseño de la investigación.	577
3.3. Población y muestra.	577
3.4. Hipótesis.	599
3.4.1. Hipótesis de trabajo.	599
3.4.2. Hipótesis nula.	599
3.5. Variables y operacionalización.	59
3.5.1. Variable independiente: secuencia didáctica.	5960
3.5.1.1. Fase de preparación.	6060
3.5.1.2. Fase de producción.	660
3.5.1.3. Fase de evaluación.	611
3.5.2 variable dependiente: producción de textos narrativos (cuentos de terror).....	622
3.6. Técnicas e instrumentos.	688
3.6.1. Rejilla: pre-test y pos-test.	688
3.6.1.1. Validación de instrumento.	699
3.6.2. Procedimiento.	699

3.6.3. Diario de campo.	7070
3.7. Unidad de análisis y unidad de trabajo.	711
3.7.1. Unidad de análisis.	711
3.7.2. Unidad de trabajo.	711
3.8. Prácticas reflexivas.....	722
3.8.1. Categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas.....	722
4. Análisis de la información	744
4.1. Análisis cuantitativo.....	744
4.1.1. Prueba de hipótesis.....	755
4.1.2. Desempeño general de los estudiantes.	766
4.1.3. Análisis de las dimensiones.	799
4.1.3.1. Dimensión 1: contexto comunicativo.....	811
4.1.3.2. Dimensión 2: plano de la narración.	922
4.1.3.3. Dimensión 3: plano de la historia.....	100100
4.1.3.4. Dimensiones 4: plano del relato.....	11010
4.2. Análisis cualitativo de la información.....	1222
4.2.1. Análisis prácticas de enseñanza.	123
4.2.1.1. Presentación de la docente.	1233
4.2.1.2. Fase de preparación.....	1244
4.2.1.3. Fase de evaluación.	132
5. Conclusiones	1344
6. Recomendaciones.....	14141
Referencias bibliográficas	1455

Anexos.....	154
Anexo 1. Secuencia didáctica para la comprensión y producción textual	154
Anexo 2. Cuento de la bella durmiente.....	180
Anexo 3. Cuento de terror “el gato negro” de Edgar Allan Poe.....	183
Anexo 4. El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo. Escritos por Evelio Rosero.....	195
Anexo 5. Cuento: “el monstruo mentiroso”.....	203

Tabla de contenido de tablas

Tabla 1. Muestra Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar.	588
Tabla 2. Operacionalización de la variable Independiente.	611
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos. Cuentos de terror.	633
Tabla 4. Procedimiento.	699
Tabla 5. Categorías de análisis.....	733
Tabla 6. Tabla de medida de tendencia central.	755
Tabla 7. Producción inicial y producción final del estudiante # 8.....	877
Tabla 8. Producción inicial y producción final del estudiante # 7.....	977
Tabla 9. Producción inicial y producción final del estudiante # 6.....	1055
Tabla 10. Producción inicial y producción final del estudiante # 1.....	1155

Tabla de Contenido de gráficas

Gráfica 1. Resultado general Pre- test vs. Pos- test.....	777
Gráfica 2. Desempeños por niveles Pre test vs Pos test.	788
Gráfica 3. Desempeño general por dimensiones.....	799
Gráfica 4. Gráfica por niveles. Contexto comunicativo.....	811
Gráfica 5. Desempeño por indicadores Contexto Comunicativo.....	822
Gráfica 6. Niveles de desempeño, Plano de la narración.	922
Gráfica 7. Desempeño por indicadores Plano de la Narración.	933
Gráfica 8. Niveles de desempeño: Plano de la historia.	100100
Gráfica 9. Desempeño por indicadores Plano de la Historia.	1011
Gráfica 10. Niveles de desempeño: Plano del relato.....	11010
Gráfica 11. Desempeño por indicadores: Plano del Relato.....	1111

Tabla de contenido de ilustraciones

Ilustración 1. Ilustración realizada por el estudiante.....	1044
---	------

1. Planteamiento del problema

A través de la historia, el hombre es concebido como un ser social que necesita de la interacción y comunicación con los demás, donde el lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, etc.; siendo el lenguaje el principal mediador en la formación y en el desarrollo del ser humano, como el resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales (Vygotsky, 1978). Esta postura coincide con la que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) al exponer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana, y que, gracias a él, los seres humanos han logrado crear un universo de significados a las respuestas del porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, establecer acuerdos para poder convivir con los demás y expresar sus sentimientos (p. 18).

Del mismo modo, el lenguaje permite adquirir conocimientos necesarios para una acertada comunicación, evolucionar el pensamiento e interactuar con los demás, siendo fundamental en la expresión de sentimientos, pensamientos, saberes y valores que le permiten al ser humano vivir en sociedad. Además, no se puede hablar de lengua sin hablar de sociedad, sin tener en cuenta que la lengua es un hecho social y que todos los demás hechos sociales se vinculan a ella. En sí, Las personas son seres sociales en tanto que se relacionan con las demás personas y la lengua es el principal medio de relación social (Cassany, 1998, p. 435).

Por consiguiente, el lenguaje en el contexto social cumple una función fundamental en cuanto al proceso comunicativo, como lo entendía Vygotsky (1995) “que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social, de los cuales el más importante es el lenguaje.” (p.7); En por tanto que, el lenguaje es de suma importancia en el ámbito educativo, puesto que es donde se forman los

nuevos ciudadanos, se brindan los aprendizajes necesarios para la vida y se forma de manera íntegra como miembro activo dentro de la sociedad. Asimismo, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes, (MEN, 1998, p.21), y es aquí donde cobra importancia la lectura y la escritura como una forma de acceder al conocimiento y de ejercer la ciudadanía, a través de los espacios que brinda la escuela en la formación y educación.

Desde esta perspectiva, tal como lo proponen de los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, la pedagogía del lenguaje va orientada hacia un enfoque de los usos sociales del mismo, y los discursos en situaciones reales de comunicación, donde el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares, en el cual, el trabajo sobre estas cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación (MEN, 1998, p. 25); de ahí que leer y escribir se consideran procesos fundamentales para ejercer la ciudadanía, para conocer los derechos y deberes garantizados en la ley, permitiendo a las personas ser sujetos activos en la democracia (MEN, 2014). Donde se hace prioritario que, desde los primeros años de escolaridad, se fomente desarrollo del lenguaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos que poseen de los niños y las niñas, puesto que este debe ser enseñado a partir de los usos reales de comunicación en los diferentes contextos.

Además, se hace relevante determinar la importancia de la lectura y la escritura como una forma de acceder al conocimiento y de ejercer la ciudadanía; siendo primordial partir de qué es la lectura, concebida dentro de Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2013) como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, es un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y

sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto (p.13). Al igual que la lectura, conciben la escritura como: un proceso complejo de pensamiento que tiene tres componentes principales: el entorno de la tarea, que incluye todos aquellos factores externos que influyen en la escritura, los procesos cognitivos implícitos en el acto de escribir (planificación, textualización y revisión) y la memoria que se refiere a los conocimientos sobre el tema, la audiencia y el género textual (p.13)

Desde esta misma perspectiva, la escritura es concebida desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (MEN, 1998) como: “escribir, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.” (p.27). Al igual que, escribir es una de las habilidades de pensamiento que requiere mayor esfuerzo y práctica, e implica enfrentarse a la hoja en blanco, leer e indagar sobre el tema, diseñar un plan o ruta de navegación, conocer diferentes tipologías textuales, autorregular el propio proceso e inscribirse en situaciones de intercambio como la publicación. (MEN, 2016 p.37)

Estas dos habilidades comunicativas son complementarias en el proceso de adquisición del conocimiento, y en el ejercicio de formación del ser humano dentro de su contexto social. Como lo señala Camps (2003):

“La actividad de escribir permite constatar su complejidad. En realidad, los diferentes focos (escritor, tarea, texto, situación, interacción) son elementos que pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra y que entran en la configuración de actividades y de sistemas de actividad interrelacionados” (p.32).

Es por tanto que, es tan importante la lectura y la escritura en la formación del ser humano, en tanto a acceder al conocimiento y de ejercer la ciudadanía, tal y como lo proponen los Estándares básicos de competencias del lenguaje:

Gracias a la lengua y la escritura, es que los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural (MEN 2006. p. 19).

No obstante, para llevar acabo estos dos procesos dentro de la sociedad, es relevante hablar de las prácticas de enseñanza tradicionales que aún se presentan en pleno siglo XXI, como lo es la transcripción de textos, el aprender de memoria los textos tal y como se presentan los libros, enseñar de forma fragmentada el lenguaje: primero la letra, luego la sílaba, y la palabra, después el párrafo y por último el texto; sin un sentido comunicativo para los estudiantes. Debido a estas prácticas, existen dificultades en la producción textual, como lo menciona Lerner (2001) “Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad” (p. 52). De igual manera, Cassany (1999) expone que:

La enseñanza de la lengua escrita ha girado en torno a prácticas repetitivas que no permiten la oralidad e interacción con el docente y/o con el otro, además del poco desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes frente a lo que se escribe, dejando a un lado, en muchos casos, la relación que debe tener la escritura con el contexto comunicativo (p. 15).

Asimismo, Ferreiro y A. Teberosky (1979) opinan que se ha fragmentado la lengua escrita, sin ser recuperable, ya que se han perdido en las actividades didácticas que se suelen proponer.

Por otra parte, se ha observado que cuando finalmente se decide incluir en la enseñanza de la lectura y de la escritura el trabajo con textos escritos, estos suelen estar mayoritariamente despojados de sus finalidades comunicativas o de los contextos situacionales en los que tendrían sentido (p. 9)

De igual manera, existen investigaciones que reflejan las dificultades en tanto a la producción escrita donde expresan que los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas, en lo que a producción de textual se refiere, está ligado a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura que sigue limitándose en la mayoría de los casos, a la decodificación y la codificación de los textos, lo que conlleva a concebir la producción textual de los estudiantes, tales como la forma de enseñanza repetitiva, mecánica, descontextualizada y fragmentadas, pues leer y escribir quedan relegados al reconocimiento de letras, la combinación de sonidos para formar, primero palabras, luego párrafos y, por último, el texto. Prevaleciendo una tendencia tradicional de enseñar la lengua, en donde existe un dominio absoluto por parte del docente, al realizar prácticas que aíslan al estudiante de su proceso reflexivo y formativo (Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez, 2010; Martín 2016; Jiménez, 2016).

Al respecto, Lerner (2001) propone un desafío en la educación, y es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita siendo conscientes de la pertinencia e importancia de emitir un mensaje, en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de ser simplemente ‘copistas’ que reproducen todo, sin ningún propósito, o como receptores de dictados cuya finalidad se reduce a la evaluación por parte del docente. El gran desafío es lograr que los niños y las niñas manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida. (p.40). Es por tanto que se ve la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza del lenguaje y de transformar las prácticas de

enseñanza tradicionales que se vienen presentando en el aula de clases. De igual forma, Tolchinsky (2007) propone la transversalidad de las áreas, favoreciendo las competencias de lectura y escritura con una aplicabilidad del lenguaje, que implica trabajar desde la diversidad y autenticidad de los textos, en una constante interacción entre la lengua oral y escrita, y el intercambio entre pares, requiriendo abordar el lenguaje desde diferentes usos. La estrategia de transversalidad de las áreas, es de suma importancia ya que de una u otra forma el lenguaje siempre va estar inmerso en estos procesos de aprendizaje, ya sea para leer, escribir, comprender, hablar o escuchar, que son habilidades que se trabajan desde el aula.

Las dificultades mencionadas anteriormente, con respecto a la lectura y a la escritura, se ven reflejadas en los resultados de las pruebas censales Internacionales (PISA, 2009) y nacionales (SABER 2014-2017) correspondiente al área del lenguaje, donde se evidencia un proceso en los niveles de desempeño de los estudiantes. Con respecto a la prueba internacional: PISA, Colombia participó por primera vez en el estudio en el año 2006, donde el examen fue realizado en el área de ciencias; en el 2009, el énfasis fue el área de lectura y en 2012 fue matemáticas, y para el año 2015, el área de ciencias volvió a ser el enfoque principal de la prueba (PISA, 2016)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias, y analiza los efectos de distintos factores asociados al aprendizaje, permitiendo la comparación entre los países participantes.

A nivel nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) realiza evaluaciones de tipo Pruebas Saber 3°, 5° y 9°, junto con los Exámenes de Estado Saber

11°, tiene como propósito evaluar el saber hacer de los estudiantes en el contexto educativo, donde los resultados en las Pruebas SABER 3° y 5° que realiza cada año, arrojaron los siguientes niveles de desempeño para los resultados de estas evaluaciones brindan información importante para el diseño y la implementación de las políticas educativas que permitan disminuir las brechas existentes en el sistema educativo (ICFES, 2016, p.5). En la prueba de lectura, realizada en el 2009, PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad (ICFES, 2016a).

Asimismo, en la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcá, los resultados de las pruebas censales (ICFES, 2016), establecimiento educativo donde se realiza esta investigación; se presentan los porcentajes obtenidos en el área de Lenguaje según los niveles de desempeño correspondientes a los resultados de los años 2016 y 2017, de la siguiente manera: para el grado 3° en el nivel Insuficiente (rojo) un 25% y un 12% de los estudiantes; en el nivel Mínimo (naranja) un 45 % y un 64%; en el nivel Satisfactorio (amarillo) un 23% y un 18%; y en el nivel Avanzado (verde) un 7 % y un 6 % de los estudiantes respectivamente a los años mencionados. De igual manera, los resultados obtenidos en el grado 5° fueron los siguientes: en el nivel insuficiente (rojo) un 8% y un 15 % de los estudiantes; en el nivel mínimo (naranja) un 43 % y un 60%; en el nivel satisfactorio (amarillo) un 35 % y un 21 %; y en el nivel avanzado (verde) un 14 % y un 4 % de los estudiantes correspondientes a los años anteriormente mencionados.

Dentro de esta área, se evalúa la competencia comunicativa a través de dos competencias: la lectura y la escritura, donde los estudiantes de la Institución obtuvieron: Fuerte en Comunicativa-lectora, pero Débil en Comunicativa- escritora (ICFES, 2016). Y en cuanto a los componentes Semántico, Sintáctico y Pragmático, tanto los estudiantes de grado tercero como de grado quinto

se encuentran débiles en estos componentes. Lo que indica que un alto porcentaje de los estudiantes presentan dificultades en los siguientes aspectos:

-No da cuenta de la organización micro y superestructura que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (Sintáctico). -No selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (Semántico). -No prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita (Sintáctico). -No da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción textual, en una situación comunicativa (Pragmático). -No propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema (Semántico).

En relación con estos resultados obtenidos en las pruebas en los últimos años, la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal ha presentado un nivel básico en cuanto al Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) donde los resultados obtenidos son: de un 6, 09 para el año 2016 y 5, 11 en el año 2017, en una escala de 1 a 10, donde 10 es el mejor puntaje obtenido a nivel Nacional (ISCE, 2017). Por estos motivos, se ve la necesidad de proponer una estrategia basada en fortalecer el Área del Lenguaje, que busque trabajar y enriquecer la producción de textos en la Institución, y se pueda mejorar la competencia escritora, sin desatender la competencia lectora, donde el propósito de esta investigación es poder aportar al mejoramiento de la Institución educativa, en cuanto a la producción de textos de los estudiantes, sin desconocer que los procesos de lectura y escritura están relacionados, se pretende que en futuras investigaciones se profundice en la producción de distintos tipos de textos.

El MEN (2016), dentro de los Derechos Básicos Aprendizaje (DBA) busca que los estudiantes Escriban textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en

clase como en casa, por ejemplo: búsqueda, planeación revisión y edición; al igual que, escriban textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios. Por ejemplo: descripción de personajes y de lugares, y con la coherencia adecuada de los hechos. (DBA, 2016).

Cabe mencionar que, la Institución cuenta con estrategias y programas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como son: estrategias como la Jornada Única, el Programa Todos a Aprender (PTA), el plan lector, colección semilla, leer es mi cuento, entre otras, donde se proponen nuevas estrategias para llevar al aula de clases y trabajar con los estudiantes distintas actividades que mejoren la comprensión lectora y la producción escrita, con el objetivo de mejorar los desempeños de los estudiantes. Sin embargo, se requiere de nuevas estrategias más prácticas y llamativas que vinculen todas estas herramientas que nos brinda el MEN, generando transformaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes, con nuevos enfoques y propuestas metodológicas que desarrollen las competencias comunicativas y estén acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, acordes al contexto y a las situaciones reales de comunicación.

Por consiguiente, se ve la necesidad de proponer una estrategia basada en fortalecer el área del Lenguaje, que busque trabajar y enriquecer la producción textual en la Institución, mejorando la competencia escritora, sin descuidar la competencia lectora, donde el propósito de esta investigación es poder aportar al mejoramiento en los niveles de desempeño de los estudiantes en cuanto a la producción de textos narrativos, a través de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo. Tal como lo propone (Camps, 2008) en cuanto a la necesidad de establecer:

“Secuencias Didácticas que se fundamenten en la producción escrita y en el establecimiento de objetivos claros y específicos que darán sentido a las actividades orientadas a su consecución. Se caracterizan por la interrelación entre

el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios específicos que tienen como finalidad enfocar el trabajo a los objetivos propuestos y proporcionar a los aprendices instrumentos para llevar a cabo la tarea de redacción. Y considera la evaluación como un proceso interactivo que se desarrolla a lo largo de toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje.” (p,22)

Es por tanto que, es importante llevar al aula una estrategia que fortalezca la producción textual, y que mejor que a través de una Secuencia Didáctica (Camps, 2003), donde se evidencia que el trabajo realizado con esta estrategia tiene muy buenos resultados, como es el caso de las siguientes investigaciones: (Aguirre y Quintero, 2014; Rodríguez y Otálvaro, 2016; Jurado y Lugo, 2017); quienes coinciden en concluir que la Secuencia Didáctica incidió de manera positiva en las producciones de los textos escritos en los estudiantes de básica primaria, permite fortalecer las habilidades y mejorando su producción, lo que quiere decir que cuando se planifica de manera intencionada la escritura y se hace en un contexto que permite el uso real del lenguaje, logrando procesos más cognitivos, discursivos y socioculturales del acto de escribir, permitiendo la búsqueda compartida de los objetivos propuestos en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Por consiguiente, se pretende realizar una investigación que fortalezca la producción textual en los estudiantes, a través de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, siendo el género narrativo uno de los más llamativos para trabajar en el aula de clases, permitiendo alcanzar elementos que lo constituyen y que son necesarios trabajar con los estudiantes de Básica primaria. Tal como lo define Ochs (2000): un género fundamental que organiza los modos en que pensamos e interactuamos unos con otros dentro de una sociedad, que permite representar sucesos, pensamientos y emociones y reflexionar sobre ellos. En este sentido, la narrativa tiene la capacidad de limitar, pero también la de ampliar y transformar la psique humana (p.10).

Desde esta perspectiva, se vienen desarrollando investigaciones con intervenciones didácticas en la básica primaria sobre los textos narrativos, tales como: Aguirre y Quintero (2014), Velasco

y Tabares (2015), Quintero y Salazar (2016) Torres (2016), Jurado y Lugo (2017), quienes vienen realizando aportes teóricos y estrategias metodológicas para trabajar de una forma más agradable y significativa el género narrativo dentro del aula de clases, integrando elementos tecnológicos, transversalizando saberes de otras áreas y desarrollando competencias en los estudiantes.

Algunas de las conclusiones obtenidas en las investigaciones mencionadas son las siguientes:

- Los estudiantes tienen mayor claridad en la estructura característica de un texto narrativo que tiene unos componentes del texto de acuerdo a su organización (marcas textuales de tiempo, de espacio y personajes), una lógica interna funcional (uso de conectores temporales) y una estructura ternaria (inicio, nudo y desenlace). -Los estudiantes lograron producir textos narrativos, en los que se tenía en cuenta un posible destinatario, una finalidad y una estructura: un estado inicial, una fuerza de transformación y en la mayoría de los casos un estado final. -Los estudiantes pudieron avanzar en la superestructura del texto narrativo, en el sentido de plantear no solo la situación inicial, sino también la situación de desequilibrio y la resolución del mismo.

De este modo, se pretende llevar al aula la secuencia didáctica en la producción de textos narrativos tipo “cuentos de terror,” donde en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2016) definen el cuento como una narración corta acerca de un suceso real o imaginario que, de forma amena y artística, se puede manifestar escrita u oralmente. Además, sirven para conocer otras historias, culturas, modos de vida, se diviertan y comprendan las posibilidades que el lenguaje ofrece. Hay muchos tipos de cuentos: tradicionales, de amor, de hadas, costumbristas, urbanos, fantásticos, cuentos que nos hacen temblar como los de terror y suspenso, otros que nos hacen reír (p. 27). Hoy en día son muy trabajados los mismos cuentos tradicionales, los cuentos de hadas y los cuentos fantásticos e imaginarios, dejando en un segundo plano los cuentos de

terror que son muy llamativos para los estudiantes, les gustan y prestan cierto interés al trabajarlos dentro del aula.

Es por tanto que, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2016) invitan a trabajar las características de los diferentes tipos de cuentos en el aula de clases, definiendo los cuentos de terror y suspenso como aquellos que producen emociones, escalofrío, intriga y miedo. Donde los personajes pueden ser monstruos, seres fantásticos o apelar a referentes míticos (p.35). Siendo una de las formas más agradables de producir textos escritos, a través de los gustos, las emociones, la atracción y lo llamativo que poseen este tipo de texto.

Precisamente, existen varios estudios a nivel local que dan cuenta de los beneficios otorgados por este tipo de texto, que son pocos utilizados dentro de las aulas de clase, como lo plantean: Dávila, Rentería y Arce (2015), Reyes y Sepúlveda (2016), Rodríguez y Otálvaro (2016), Lerma (2017) y quienes han desarrollado sus tesis de investigación en relación a el texto narrativo tipo cuentos de terror, y han ultimado en obtener resultados satisfactorios durante el proceso, algunas de estas conclusiones frente a los cuentos de terror, son:

-Es un importante generador y estimulante de la imaginación en los estudiantes, desarrollando habilidades significativas y necesarias para su desempeño en la sociedad. -Es una herramienta que permite al estudiante desarrollar la creatividad e imaginación, afianzando sus procesos de escritura y los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo a modo de aprendizaje significativo. Además, algunas de las recomendaciones que ofrecen es que, -se hace necesario implementar este tipo de estrategias didácticas en el aula de clases, para fortificar los saberes que tienen los estudiantes. -Así, gracias al desarrollo de propuestas como esta mejoran la calidad educativa.

Por otra parte, se resalta el hallazgo de estudios Internacionales (Ordíz, 2014; Robles, 2015; Mejía, 2015; y Álvarez, 2016), y Nacionales (Moya, 2014), en los que se realizan estudios y propuestas sobre los cuentos de terror, llegando a las siguientes conclusiones dentro de sus investigaciones:

-La literatura de terror es un género digno de toda la atención, como lo demuestran los cuentos analizados en este trabajo. Analizan los conceptos fantástico y gótico, haciendo hincapié en los elementos que unen ambas categorías. -Proponen un análisis de los principales elementos del gótico, mediante el estudio de diversos elementos comunes en textos determinados. -También se encuentran una serie de rasgos de la literatura de terror en narraciones fantásticas de los países de Hispanoamérica, donde las historias de horror, terror o miedo constituyen novedosas descripciones de la realidad. -Encierran la parte fantástica de los cuentos de terror, y presentan parte de la historia gótica con sus elementos más representativos, los escritores más importantes que resaltan este género literario.

Sin embargo, no presentan estrategias de enseñanza para trabajar con los estudiantes de básica primaria, como secuencias didácticas o proyectos, tampoco se llevan actividades al aula procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la producción textual, como estrategias a desarrollar y trabajar desde el aula de clases. En estas investigaciones se resalta la importancia del género narrativo, en cuanto al tipo cuentos de terror, rescatando su historia, trayectoria y destacando diversos escritores en cuanto a los cuentos de terror, estudiando sus narraciones, realizando entrevistas y trabajando sus obras, desde la importancia que tienen en el campo de la literatura infantil.

Por esta razón, surge la necesidad de realizar una propuesta de investigación desde el aula de clases, a través de la ejecución de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que

fortalezca la producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror, en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria. El contexto en que se propone el presente estudio, surge del Macroproyecto de investigación en Didáctica de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el que se pretende diseñar una Secuencia Didáctica (Camps, 2003), con la intencionalidad de mejorar los procesos de producción textual en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria de la Institución Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar, de la ciudad de Belén de Umbría, Risaralda.

De igual manera, se pretende diseñar una investigación basada en la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. Tal como lo propone Perrenoud (2001) al realizar “una práctica reflexiva en las sociedades en transformación, ya que la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes” (p. 5). Puesto que, a través de la experiencia basada en la reflexión, es donde se llegan a la construcción de nuevos saberes y nuevos aprendizajes, con el fin de reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

De este modo, este trabajo de investigación “Del terror al amor” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror, llamada así, porque a partir de los cuentos de terror se busca el acercamiento y por ende el querer la producción escrita desde otra perspectiva, donde a partir de los cuentos de terror se lleve al amor por la escritura. Además de que sirva como una posible herramienta para los maestros que pretendan fortalecer la producción escrita en los estudiantes, llevándolos a producir sus propios textos desde sus conocimientos, su creatividad e imaginación, además de disfrutar los textos, jugar con la imaginación, compartirlos entre sus compañeros y descubrir las riquezas de este tipo de texto.

Con base en lo expuesto anteriormente, se llegó a la conclusión de formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (Cuentos de terror) de los estudiantes de grado 3°, 4° y 5° de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar, del Municipio de Belén de Umbría, Risaralda? Y
- ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Ante el cuestionamiento que se ha generado durante este proceso, se propone alcanzar los siguientes objetivos de investigación, como Objetivo General:

- Determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos, a través de “los cuentos de terror” de los estudiantes de grado 3°, 4° y 5 ° de Educación Básica Primaria, de la I.E Taparcal sede Valdelomar, del Municipio de Belén de Umbría, Risaralda; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito a partir de su implementación.

Y como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Evaluar el nivel de producción escrita de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de EBP, en la IE Taparcal, sede Valdelomar, antes de la implementación de la Secuencia Didáctica.
- Diseñar una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos escritos.
- Implementar la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos escritos y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

- Evaluar los procesos de producción de textos de los estudiantes, después de implementar la SD.
- Contrastar los resultados del Pre-test y del Pos-test, con el fin de realizar un análisis y obtener los resultados.

2. Marco teórico.

En el presente capítulo se expondrán los planteamientos teóricos que estructuran esta propuesta investigativa, por lo tanto se abordará la importancia del lenguaje como como práctica social (Vygotsky, 1995; MEN, 1998); el lenguaje escrito como base fundamental para el ingreso a la comunidad letrada (Cassany, 1995; MEN, 1998; Jolibert, 2002; Pérez, 2003; Tolchinsky, 2008; Jolibert y Sraiki, 2009); los modelos de producción textual (Camargo, Uribe y Caro, 2011), además de la propuesta de Jolibert (2009) pertinentes para el desarrollo de la presente investigación; el enfoque comunicativo (Lomas, 1994; MEN, 1998); luego, se expone el género narrativo (Cortes y Batista, 1998), con el tipo de texto que se contempla en esta tesis como es el cuento de terror (Argüello, 2004) con sus respectivas características. Y finalmente, se presenta la secuencia didáctica (Camps, 2003) y las prácticas pedagógicas reflexivas ([Schön 1996](#); Perrenoud, 2001) que son esenciales en el proceso de investigación en el área del lenguaje.

2.1. El lenguaje como práctica social.

El lenguaje en el contexto social, es fundamental en cuanto lleva consigo un proceso comunicativo, donde el hombre debe dominarlo para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones de la vida ya sea a nivel cultural, político y social. Tal y como lo entendía Vygotsky (1995) la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social, de los cuales el más importante es el lenguaje. (p.8). El lenguaje es el medio de interacción social que permite conocer lo que hay al alrededor, aprender los conocimientos y compartirlos con los demás.

La anterior postura coincide con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) al exponer que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta

conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que la persona hace, gracias al lenguaje, es relacionar un contenido con una forma, con el fin de representarlo y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y lo requiera en su vida social. (p. 19), es por tanto que el lenguaje es la base fundamental y esencial para comunicarnos con los demás, compartir nuestras ideas y pensamientos, relacionarnos y establecer parámetros de convivencia para una mejor vida en sociedad.

De igual forma, en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 1998) reconocen que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. Gracias a el lenguaje, los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades; construir nuevas realidades; establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres; y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro. Dándose el doble valor del lenguaje, donde el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. (p.18).

En cuanto al valor subjetivo, el lenguaje en el ser humano se constituye en una herramienta cognitiva de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (MEN, 1998, p.18). Al reconocer su propia identidad y

personalidad, el ser humano tiene la capacidad de reconocer al otro como persona que conviven e interactúan en sociedad.

Y en cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales; permitiéndole establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, además, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (MEN, 1998, p.19). Es por tanto que, el lenguaje es fundamental para interactuar con los demás dentro de su contexto social.

En síntesis, resulta imprescindible reconocer que estos valores del lenguaje (subjetivo y social) se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Por esta razón resulta inoficioso separar los planos socio-cultural e individual, excepto cuando ello se hace para efectos de su estudio. (MEN, 1998, p.20). Sin el lenguaje el hombre, no hubiese evolucionado, ni llegado a realizar todo lo que se tiene ahora, ya que gracias a éste se da el proceso de la comunicación, es por tanto que, el lenguaje es un acto netamente social que se construye y fortalece en la interacción con los otros, y que permite la representación del mundo tanto natural como social y nos permite evolucionar y conocer el mundo que nos rodea.

El lenguaje como practica social tiene varias funciones que se manifiestan en la interacción con el otro, en una acción comunicativa dentro de la vida social. Es por tanto que, se hace necesario referirse a el lenguaje escrito como función específica del lenguaje.

2.2. El lenguaje escrito.

Existen diversas concepciones acerca de la escritura, que se hacen necesarias reconocer para comprender su importancia a través de su evolución y enseñanza, según Jolibert (2002) enseñar a escribir se trata de entrar en lo escrito a través de la vida, teniendo en cuenta el contexto y no solo a través de ejercicios mecánicos donde se repiten letras y palabras fuera de contexto. Dicha transición se evidencia al pasar de “aprender a escribir” a “escribir para aprender”. De igual forma, pensar en la escritura como la unión de letras para formar palabras y luego oraciones (Codificar), o pensar en la escritura como transcripción; es decir, copiar lo que otros textos dicen, que también se hace a manera de dictado (Pérez, 2003a). Así, es pensar la escritura de forma tradicional, sin sentido, sin contexto y sin una finalidad de comunicación, es por tanto que se requiere de una escritura que permita el aprendizaje.

Por otra parte, Cassany (2001) define la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la creatividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados y que es compartido por una comunidad específica (p.112), también como lo dice Pérez (2003) “Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto como obedece a unas reglas sociales de circulación” (p.10). Es por tanto que, la escritura contempla un sentido social y fundamental a través de la historia del hombre y que se comparte ciertos conocimientos de una generación a otra.

De igual forma, Goody (1996, citado en: Cassany, 1999) considera la escritura como una potente “tecnología del intelecto” que facilitó la domesticación de la mente, dando lugar a nuevas funciones de la escritura; Esto significa que “escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía” (Cassany, 1995, p. 3) donde es necesario tener en cuenta quién escribe, a quién le escribe, el propósito y el contexto, así como el género requerido en el que se escribe.

Desde esta perspectiva, la escritura representa un saber práctico, un “saber hacer” respecto a las competencias, un “saber-ser”, respecto a las conductas y un “saber general”, respecto a los conocimientos (Jolibert, 2002). Es un proceso permanente de construcción de conocimientos ayudado por estrategias y técnicas para “producir textos en situaciones reales de comunicación” (Cassany, Luna y Sanz, 2007). Ahora bien, “el escribir constituye una acción o un medio para un objetivo” (Teberosky y Tolchinsky, 1995, p.5);

De igual importancia, Jolibert (2002) plantea que el objetivo de formación de los niños al momento de escribir de forma competente a fines de su escolaridad básica, deben ser capaces de producir en forma independiente tanto escritos funcionales, como narraciones y poemas, siendo también capaces de manejar adecuadamente la sintaxis, el vocabulario y la ortografía de tal forma que sus escritos sean coherentes y socializables (p.6) Y Tolchinsky (2008), define la escritura como una actividad que permite construir conocimiento a través de la resolución de problemas propios de la cotidianidad, tomando al contexto inmediato como la herramienta auténtica que posibilita la conjugación de saberes y aspectos propios de la vida del escritor. El contexto hace parte esencial para aprender a escribir con sentido y poder compartir los conocimiento y saberes con las demás personas que se encuentran alrededor permitiendo una comunicación asertiva.

Para culminar este apartado, Cassany (1987), concluye que el código escrito no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (p.27). Por lo tanto, escribir ya no se considera como un don especial que solo algunos tienen, la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, es una actividad de resolución de problemas, lo que implica poner en juego los conocimientos previos frente al tema del cual se quiere escribir, las operaciones mentales pertinentes como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización (Jolibert y Sraiki, 2009).

En el caso particular de esta investigación, se hará énfasis en la producción textual, razón por la que a continuación se presentarán algunas de las concepciones y modelos que se han desarrollado en relación con la misma.

2.2.1. Concepciones de escritura.

Las concepciones de escritura que en este apartado se presentan son la de Solé & Teberosky (2001), quienes plantean tres concepciones: una conductista, una cognitiva y otra constructivista. Con respecto a la conductista: considera a la escritura como un sistema de transcripción del habla y por lo tanto centra los ejercicios de clase en actividades de motricidad fina que privilegian la memoria a corto plazo, la repetición y la transcripción de textos con la finalidad de reproducir los sonidos de las letras aprendidas. Las prácticas de enseñanza tienen como principales protagonistas a los métodos silábico, alfabético y fonético que se caracterizan por las largas jornadas de aprestamiento que conllevan principalmente en el relleno de cuadernos, cartillas y fichas. En esta perspectiva el rol del maestro se concibe como un instructor que se centra en la

evaluación de destrezas que buscan valorar y medir la cercanía del producto del estudiante de acuerdo con lo expuesto por el profesor.

En cuanto a la concepción constructivista, contempla el aprendizaje del lenguaje escrito desde las dimensiones cognitiva y social, las cuales argumentan que los procesos de lectura y escritura, se desarrollan desde la socialización del hogar apoyándose en el constructivismo psicogenético de Piaget y el socio-constructivismo de Vygotsky (1995) donde fundamenta la escritura como una demanda constante de experiencias significativas que propicien y potencien la producción del texto escrito, este proceso es explicado a través de la psicogenética de la escritura, la cual apela a la comprensión del funcionamiento alfabético estableciendo marcadas diferencias entre el dibujo, la representación gráfica del escrito, los principios de cantidad mínima y la intencionalidad comunicativa. Desde esta concepción, el rol del maestro se flexibiliza y se aprecia más como un mediador que propicia experiencias para vincular los saberes propios que se activan frente al lenguaje escrito.

De igual manera, Carlino y Santana (2003) dicen que la lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades. Ocupando un lugar en los currículos escolares, y constituyendo un contenido fundamental y de gran utilidad dentro de la escuela (p.5). Desde esta misma perspectiva, Ferreiro, (1986) (Citado por Carlino y Santana, 2003) expresan en lo referente a su naturaleza y función, al contrario de lo que se cree habitualmente, la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje. Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, por lo tanto, guarda relaciones con lo

oral, pero tiene propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos (p.5).

Es importante conocer los conceptos de escritura que tienen algunos de los autores presentados anteriormente, para poder conocer más a fondo los modelos que se presentan a continuación.

2.3. Modelos de producción textual.

Dentro de los modelos de producción textual que se presentan a continuación, se hace un recorrido por los modelos que exponen Camargo, Uribe y Caro (2011), donde contemplan que en las últimas décadas, las investigaciones que hacen referencia a la expresión escrita como a un sistema lingüístico independiente de la expresión oral y con características propias, empiezan a destacarse fundamentalmente por la evidencia teórica de que la escritura es una actividad compleja en la que el escritor debe tomar múltiples decisiones y en la que intervienen una serie de procesos.

El campo de investigación en la composición escrita se ha estructurado en torno a tres grandes modelos.

2.3.1. Modelos de producto.

Estos modelos se centran en la evaluación de la composición escrita, como resultado o producto concluido, intentando hallar en él las huellas de los procesos previos puestos en marcha por el sujeto. Basándose en el desarrollo de la competencia textual del alumno desde una perspectiva fundamentalmente lingüística. Según Salvador Mata (1997), dicha competencia textual puede ser comprendida desde dos dimensiones: la micro-estructural que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía); y la macro-estructural que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales. Esta

distinción ha generado dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones (Hernández y Quintero, 2001).

-El modelo oracional situaba a la gramática en un lugar privilegiado en la enseñanza de la lengua escrita. Se creía que lo único que necesitaba el alumno para componer un texto era dominar la sintaxis, la ortografía, la morfología.

-El modelo textual-discursivo se basa en la concepción funcionalista del lenguaje, cuyo énfasis está en la comunicación o en los diversos usos de la lengua; en otras palabras, se considera el texto escrito dentro de un contexto situacional concreto, a diferencia del enfoque gramatical que supone la enseñanza de la gramática en abstracto. Este enfoque sugiere el uso en el aula de textos reales con tipologías textuales diversas, asignación de un significado social a la actividad de escritura con propósitos y receptores concretos

-Modelos de redacción en etapas: establecen tres pasos Pre-escritura o etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel. Escritura o redacción propiamente dicha y Re-escritura o escritura definitiva. Esto significa que los escritores gozan de mayor oportunidad de interactuar con sus escritos y de revisar cada fase.

2.3.2. Modelos por proceso.

Estos modelos son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión que intentan definir la escritura mediante el análisis directo de los procesos básicos u operaciones que subyacen al desarrollo de la misma. Dentro de esta categoría se encuentran los modelos de traducción, de etapas y cognitivos. En los modelos por proceso, la escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos

intermedios que tienen lugar durante el mismo. Del mismo modo, los modelos por proceso perciben la escritura como estimulante en la elaboración del pensamiento y no sólo como una forma de exponer lo que se piensa e intentan explicar qué procesos se desarrollan en el interior de cada sujeto durante el acto de la escritura.

A continuación, se presenta el modelo de Hayes y Flower (1980) el cual será tenido en cuenta en esta investigación, al momento de realizar las producciones escritas con los estudiantes. Este modelo permite, centrar la atención en el proceso de producción de los escritos, porque introduce la concepción de la recursividad para la escritura y la reescritura, consideradas hasta ese momento como procesos separados y, además, porque regula las actividades de escritura en clase. Se crea un espacio en el cual los docentes se preguntan acerca del conjunto de procesos distintivos del pensamiento que ocurren en los alumnos durante el acto de la composición.

Hayes y Flower distinguen tres tipos de planes: para hacer, para decir, para componer. En el proceso de redacción, los autores citados tienen en cuenta tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el contexto de la tarea o ambiente de trabajo, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, y los procesos de escritura. El contexto de la tarea hace referencia a todo lo que está fuera del escritor (las consignas de composición del escrito, el destinatario y las motivaciones); el segundo elemento, a los conocimientos conceptuales y situacionales (relacionados con el manejo del tema y del destinatario) y retóricos (género y tipos de texto) presentes en la memoria a largo plazo del escritor. El tercero contiene los procesos de redacción propiamente dichos: planificación (recuperación, organización y marco final de los conocimientos), traducción (elaboración del texto) y revisión (regreso sobre el texto a través de la relectura y eventual reescritura o mejora del texto existente).

En el proceso de planificación, los escritores crean una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura, a través de una serie de subprocesos. En otro nivel, este proceso también se ocupa de decisiones más estrictamente textuales sobre la presentación y el ordenamiento del texto. La fijación de objetivos es tanto de procedimiento como de fondo, hacen parte primordial del ser creativo, porque el acto de desarrollar y refinar los objetivos propios está íntimamente ligado al proceso de composición, en todos los momentos de su ejecución.

En cuanto a la revisión, esta depende de dos subprocesos: la revisión propiamente dicha, que tiene que ver con un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito con el propósito de identificar posibles anomalías, para corregirlas y la evaluación que se da sobre el texto o sobre la propia planificación y que fuerza al escritor a concebir nuevas ideas. Estos dos subprocesos pueden suceder en cualquier momento de la redacción, este modelo se fundamenta en un sistema jerárquico (sin orden fijo, ni rígido) a diferencia de la organización lineal. Así pues, los procesos de redacción son considerados como el conjunto de herramientas del escritor; dicho de otra forma. A este modelo se le reconoce su aporte a la enseñanza de la escritura, centrada en el proceso más que en el producto, pero a la vez, se les censura el excesivo énfasis en los procesos individuales, en detrimento del carácter eminentemente social y constructivo del lenguaje.

2.3.3. Los modelos contextuales o ecológicos.

Estos modelos son los que analizan la composición escrita como un proceso mediatizado no solamente por variables de índole personal, sino también por el contexto en el que se desarrolla. Se trata de enfoques muy cercanos al ámbito de la enseñanza y que empiezan a gozar de mucha aceptación entre el profesorado. Son un complemento de los modelos por proceso, porque

conceptualizan la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

Estos modelos buscan, por tanto, adentrarse en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados durante el proceso de escritura. En el contexto social, los autores se refieren a la necesidad de reconocer las diferencias de los grupos sociales, aun cuando pertenezcan a una cultura común, porque según los principios pedagógicos, para aprender algo es ineludible que ese algo sea significativo; por lo tanto, resultará más fácil para el alumno escribir sobre aquellos temas que conoce y con los cuales puede usar diferentes registros, tales como el formal o el coloquial, según su destinatario.

Del mismo modo, se presenta la propuesta de Jolibert y Sraïki, C. (2009) con sus siete niveles para la producción de textual, donde de estos niveles se tienen en cuenta la Situación de comunicación para llevar a cabo en esta investigación.

Propuesta de Jolibert y Sraïki para la producción de textos.

Los siete niveles se encajan, cada nivel iluminado por aquel que le precede, y recíprocamente. Se dicen que ellos están en interacción. De hecho, la actividad de lectura es un ir y venir entre estos 7 niveles y las marcas lingüísticas que les corresponden constituyen los índices pertinentes para construir el significado de un texto. Los siete niveles son:

- a. El contexto situacional de un texto:** es el conjunto de los datos comunes a quien escribe y a quien lee, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto leído o producido por ellos; refiriéndose a las circunstancias específicas de orden comunicativo, en la que la producción del texto se inscribe. Tiene en cuenta

parámetros tales como enunciador, destinatario y propósito (Jolibert y Sraïki, 2009).

Al respecto, Dell Hymes (1996), afirma que el contexto situacional, se refiere a la capacidad que tiene un escritor para determinar y elegir el tipo de información o tema pertinente para su destinatario, teniendo presente aspectos como el lenguaje y el sello propio a imprimir.

- b. Principales parámetros de la situación de comunicación:** tiene estrecha relación con el primer nivel, y se refiere a un -enunciador: ¿Quién lo escribió?, a un - destinatario: ¿A quiénes está dirigido? teniendo en cuenta el tipo de lenguaje a emplear de forma tal, que el lector entienda y contextualice el mensaje; un - propósito y desafío, para que finalmente cumpla con la intencionalidad de la escritura, y un - objeto que es el contenido exacto de la comunicación, que es el impacto de lo que se desea transmitir y como se va a transmitir, colocándole al texto una marca propia, que lo identifique como el escritor del cuento.
- c. El tipo de texto:** en el sentido de tipo de escrito que funciona actualmente en nuestra sociedad. Carta afiche, cuento novela, poema, artículo de información, ficha técnica.
- d. La Superestructura:** Es la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de: Organización espacial y lógica de los bloques de texto: la silueta (Jolibert & Sraïki, 2009). Para esta investigación, se trabajará el esquema narrativo, ya que se trata de una historia: cuentos, que contiene una dinámica interna: inicio-cierre, y la progresión de uno a otro, abordando “la estructura ternaria compuesta por un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final o resolución del conflicto” (Cortés & Bautista, 1999). Al respecto Van Dijk (2005), plantea que la superestructura de un texto es un formato total, que, en el caso del texto

narrativo, describe como: introducción, complicación, resolución para finalizar con la evaluación y la moraleja. Específicamente este autor caracteriza las acciones de los personajes que pueden ser humanos, animados, cosas antropológicamente definidas en situaciones espaciales, temporales y contextualizadas, las cuales son introducidas con el fin de narrar un acontecimiento que finaliza con una resolución.

- e. **La lingüística textual:** Son las opciones de la enunciación: personas (en 1ª o 3ª persona), los adverbios (los referidos a los tiempos y lugares, todas estas manifestaciones de funcionamiento lingüístico le dan sentido y orden al texto. En este nivel se tienen en cuenta los nexos que son los sustitutos: anafóricos, las conjunciones, los conectores que articulan los párrafos de un mismo texto, facilitando así una mejor comprensión del texto. De igual forma, los campos semánticos: las redes de significado el contenido semántico y su progresión a través del léxico, y la puntuación se complementan para enriquecer el texto por parte del destinatario.
- f. **Lingüística de la frase:** se refiere a la sintaxis, esos grupos de relaciones y marcas de transformaciones. Que está muy relacionado con el vocabulario: las opciones léxicas, las palabras en contexto; la ortografía: llamada gramatical y lo que se puede servir por el significado. Y la puntuación correcta dentro de la frase escrita en el texto.
- g. **Las palabras y las microestructuras que la constituyen:** son los grafemas, tales como las letras minúsculas y mayúsculas que se emplean para escribir el texto, sus combinaciones más frecuentes y las relaciones entre el grafema y el fonema. Las microestructuras sintácticas: son las marcas nominales del singular y el plural, que incluyen lo masculino y lo femenino, al igual que las marcas verbales: de personas, y

tiempos que se emplean al momento de producir un texto. También están las microestructuras semánticas: se refiere a los prefijos, a los sufijos, y a los radicales.

Esta propuesta de Jolibert, brinda pasos fundamentales para producir un texto, donde la situación de comunicación ya expuesta, tiene gran relevancia para la presente investigación, donde se hace necesario conocer más acerca del enfoque comunicativo, el cual se presenta en el siguiente apartado.

2.4. Enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo, es abordado desde Lomas (1994), donde expone que éste enfoque desarrolla la competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, por esta razón, la enseñanza de la lengua no se centra sólo en la adquisición de formas verbales, sino que enfatiza en el desarrollo de las destrezas necesarias que permitan conseguir los propósitos deseados de un proceso de comunicación. Para que haya un buen proceso de comunicación se requiere que los propósitos establecidos se lleven a cabo y cumplan sus funciones. De este modo, Hymes (1972) introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio - culturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Además, propone una separación de la competencia gramatical propuesta por Chomsky, centrada en un sistema mental de reglas, que va hacia la fundamentación de una competencia comunicativa, pues es la que explica cómo cada participante en el proceso de interacción comunicativa, tiene saberes y expectativas que pone en juego de forma real en un contexto determinado.

Desde esta perspectiva, cobra sentido en el lenguaje escrito, pues los textos van dirigidos hacia un lector potencial con el cual se pretende establecer una comunicación, en una interacción comunicativa. Esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas

con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.

De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo, tal como lo proponen en los Lineamientos curriculares (MEN, 1998. P.24): semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. Este enfoque comunicativo es de gran relevancia para el trabajo de esta investigación, en cuanto a la producción de textos se refiere, ya que se necesita de una interacción de comunicación para compartir los textos que se desean escribir. Y para poder producir este tipo de textos enmarcados desde un enfoque comunicativo, se hace referencia al género narrativo que se va a trabajar y el tipo de texto que se pretende abordar en este proceso de investigación.

2.5. Género discursivo y tipo de texto.

En cuanto al género discursivo en esta investigación, se presenta el género narrativo desde Cortes y Bautista (1998) y el tipo de texto es el cuento de terror, con Arguello (2004).

2.5.1. Género narrativo.

El género narrativo tanto oral, como escrito, presenta diversas formas, desde la descripción de sucesos ocurridos, hasta una nueva versión más compleja, ya estructurada y contextualizada. El texto narrativo es un tipo de escrito fundamental que recoge desde la historia todas las narraciones hechas hasta nuestros días, donde de forma organizada se plasman las ideas, pensamientos, y los distintos modos en los que pensamos e interactuamos los unos con los otros.

Para Van Dijk (2000), el texto narrativo es un medio discursivo que explora la resolución colectiva de problemas. La construcción de un texto narrativo es una actividad social que pone en juego diversos papeles de participación para el narrador y para el narratario, por esta razón, la narración y sus procesos de producción han permeado diferentes escenarios de la sociedad, tales como la justicia y la ciencia al utilizarla para contar procesos y evoluciones.

En el género narrativo aparecen los planos del relato de Cortes y Bautista (1998), para dar unas pautas de organización a este tipo de texto:

2.5.1.1. Planos del relato.

Los planos del relato, se centran en la competencia narrativa; y ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos. Algunas características a partir de la distinción de niveles del texto narrativo que propone Genette (1998) y, más de fondo, de Greimas y Courtés (1982)

2.5.1.2. Plano de la narración.

Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto del lector). Así, por ejemplo, cuando empezamos a leer.

El narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratario no soy yo (lector), sino un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador.

2.5.1.3. Plano del relato.

Aquí encontramos todo lo relacionado con el modo o los modos de contar. Por ejemplo, si el narrador decide empezar a contar la historia desde el final y no desde el principio. Si decide contar a un narratario en primera o en tercera persona. De igual modo, aquí se encuentran los elementos concernientes a la focalización (quien observa y qué observa) y el alcance (qué tanto

puede saber el personaje o del ámbito en el que éste se mueve). También son los elementos del plano del relato las formas de citación discursiva, el discurso directo, el indirecto (“me dijo que”), y el llamado indirecto libre.

También incluimos en el plano del relato los llamados signos de demarcación: son los que se usan para dar inicio al relato o poner final, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en un diálogo; son también los que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad y lo sucedido en el sueño o en la imaginación del personaje. También entendemos por signos de demarcación las fórmulas retóricas de entrada al texto, “erese una vez” y las frases de cierre, “colorín colorado” entre otras.

2.5.1.4. Plano de la historia:

En este nivel encontramos todo lo relacionado con personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo.

El relato debe tener un o unos personajes centrales, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos, o actores, que pueden ser cosas o ideas. En el momento inicial debe aparecer algo llamado intencionalidad: el personaje tiene una vocación, un destino. El actor puede querer o no, saber o no... competencias que hacen del personaje un sujeto potencialmente capaz de lograr su objetivo, emprender sus aventuras, entendiendo como aventura las acciones físicas, acciones cognitivas, las acciones que conlleven a estados pasionales.

De estos tres planos del relato propuestos por Cortés y Bautista (1998), que hacen parte del género discursivo, en este caso narrativo, también se contempla el tipo de texto elegido para la presente investigación, como es el cuento de terror.

2.5.2. Cuento de terror.

Según Argüello (2004), el género de terror es la estetización de lo monstruoso, no es tanto que la razón produzca monstruos, sino que las nuevas formas de pensar, de sentir y de imaginar van a convertir lo monstruoso del hombre en algo bello o, por lo menos, el concepto de clásico de belleza va a dejar de ser el aspecto central de cualquier teoría estética. En la mitad del siglo de las luces, es la época en el que, al dolor, al peligro, al temor, a la fealdad y aun, a la muerte, se les confiere el status de Sublime. Y cita a Burke (1987), para hablar del terror como el aliento de lo sublime, donde “no hay pasión que robe tan determinadamente a la mente todo el poder de actuar y razonar con el miedo. Pues el miedo, al ser una percepción del dolor o de la muerte, actúa de un modo que parece dolor” (p.41).

Argüello (2004), presenta seis imágenes que caracterizan a lo gótico y donde se derivan algunas de las más importantes variaciones del género de terror, esto con el fin de ir más allá de las definiciones generalizantes de este tipo de texto:

2.5.2.1. La irregularidad del paisaje, (las arrugas y el vacío del universo) y disyunción entre sujeto y naturaleza.

En este caso el concepto de naturaleza que tienen los románticos, en donde un tipo de imaginario como una naturaleza dulce, suave y serena, como las montañas, el acantilado se vuelven imágenes poéticas y otro de orden existencial y vivencial, denominada *el paisaje como terror*, como son los bosques oscuros y misteriosos, las cuevas, las fuertes tormentas, el castillo lleno de sorpresas miedosas, la construcción en ruinas de piedra negra, el ambiente turbulento y neblinoso; están las texturas rugosas, la oscuridad de la noche tenebrosa, los árboles de troncos monstruosos y misteriosos, en últimas, es dar cuenta de la naturaleza extraña y misteriosa, con

realidades que aterran y producen miedo, donde se da el marco ideal para esta nueva sensibilidad.

2.5.2.2. La escuela de los cementerios, la sensibilidad por la muerte y el gusto por lo nocturno y lo melancólico.

El gótico moderno tiene su origen en el tema de la muerte y la melancolía. Esto desencadena en la afición por la noche y los sepulcros, siendo uno de los temas góticos por excelencia. La concepción medieval decía que el cementerio debía quedar cerca de donde vivimos, para recordarnos que íbamos a morir, e ir acostumbrando al hombre con la muerte, el cementerio se constituye en un lugar atractivo para este tipo de poetas. En cuanto a la melancolía, se da la angustia, la tristeza por la ausencia de un ser querido.

2.5.2.3. La casa, el hogar y lo extraño en la literatura y el cine gótico.

Una característica de este tipo de gótico- fantástico tiene que ver con el hecho de que el hogar: es la tranquilidad, lo aparentemente apacible, la seguridad, el calor, lo acogedor y lo protector, puede contener a su vez lo inquietante, el misterio, el miedo y el terror, lo que perturba; muchos escritores góticos utilizan para dar a sus escritos un sentido más cercano a la vida humana. Este símbolo adopta una postura inquietante, misteriosa y enigmáticas, que ocultan un secreto, generalmente un crimen.

2.5.2.4. La microscopia: la criatura concreta, aunque aún invisible.

Es muy interesante el hecho de que el gótico presenta los terrores o fascinaciones que se tiene por la criatura invisible, como los fantasmas. Descubrir que existe un mundo inmenso y desconocido de criaturas que hasta el momento no eran posible ser visualizados, supuso un terror

indescriptible para la época. En la literatura fantástica, es muy común encontrar el arquetipo de los insectos como los enemigos implacables del ser humano.

2.5.2.5. El yo proyectado y refractado en la sombra, el doble y el espejo.

En la literatura fantástica de los románticos toma auge el tema de la sombra, del espejo como símbolo del mal, de la conciencia perdida, del doble, o donde se pone en juego el alma de los sujetos, pero, sobre todo donde se tiene que borrar la línea que divide lo real de lo fantástico. En este tipo de literatura se reconoce sin duda los lados más oscuros de la condición humana: la sombra, lo siniestro, los fantasmas, el otro extraño que tenemos, las pesadillas todas las clases en que se puede fragmentar el sujeto.

2.5.2.6. El tema del misterio y el terror anónimo.

El tema más importante en estas imágenes es el tema del misterio, del enigma, de lo desconocido-inquietante y la exploración de las partes oscuras del ser humano. En el tema del misterio, pues es en esa especie de animismo, de propiedades fascinantes de la naturaleza, donde también se encuentra obviamente lo enigmático, lo sorpresivo, tal vez lo que produce el misterio y lo desconocido sea “el terror anónimo”: la aparición de las sombras negativas, los espectros, en el misterio de la realidad donde se encuentra la sustancia más importante de lo gótico- fantástico-inquietante, el terror que produce lo desconocido.

Después del recorrido que se hace ante el género narrativo y el tipo de texto: los cuentos de terror, se hace necesario hacer referencia a la estrategia que se lleva a cabo para realizar este proceso, como es la secuencia didáctica, que se presenta a continuación.

2.6. Secuencia didáctica.

Una de las estrategias más adecuada para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula es a través de Secuencias Didácticas, permitiéndole a los estudiantes participar activamente de todo el proceso en compañía del docente. De esta manera, la secuencia didáctica se establece como una herramienta para guiar el proceso con unas intencionalidades de aprendizaje y que puede ser adoptada por los docentes para trabajar dentro del aula. En palabras de Camps (2003), la secuencia didáctica es:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (p.38).

Del mismo modo, Camps (2008) define la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en la escuela que definimos por las características siguientes:

- a.** Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- b.** La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- c.** Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad.

- d. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación.
- La **preparación**: es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.
 - La fase de **producción**: es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.
 - **La evaluación**: se basa en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es, por lo tanto, una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

- e. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer “modelos” textuales que sirvan de punto de referencia.

De acuerdo a lo anterior, la secuencia didáctica propuesta por Camps, permite al docente mediar ante la formación del conocimiento, ofreciendo diferentes estrategias a los estudiantes para que apliquen sus saberes en los diferentes contextos, y halla una interacción de enseñanza-aprendizaje en todo el proceso. Para ello, es muy importante reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, que se presentan a continuación.

2.7. Prácticas pedagógicas reflexivas.

El docente en su quehacer pedagógico debe reflexionar sobre su práctica, haciendo una mirada crítica de las situaciones que puede mejorar y de aquellas que no favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que los estudiantes alcancen las competencias sociales requeridas, buscando con esta reflexión apuntar a la transformación de las concepciones que se tienen y por lo tanto, mejorar las prácticas pedagógicas con el fin de alcanzar con ellas un proceso educativo adecuado y pertinente a las necesidades contextuales, reales y cotidianas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el docente debe ser consciente del rol social que representa para la comunidad en la cual labora y pone en práctica sus conocimientos, donde debe tener presente que su nivel profesional va más allá del dominio de contenidos a enseñar y de sus intereses personales, sino que puede llegar a consolidarse como un referente o modelo para sus estudiantes, siendo un ciudadano activo de la cultura escrita. Para ello, es muy importante citar a

Perrenoud (2001), quien propone una postura fundamental acerca de la práctica reflexiva en las sociedades en transformación, ya que la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes (p. 5).

Es por tanto que, la práctica reflexiva durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, qué orientaciones y que precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Se podría hablar entonces de práctica reflexionada Perrenoud (2007, p. 30). Donde a partir de la reflexión en la acción, sirve para identificar dificultades y proponer alternativas de solución al momento de enseñar y así enriquecer las prácticas pedagógicas en el momento preciso, siendo pertinente y adecuado para alcanzar los aprendizajes.

Al respecto, Schön (citado por Perrenoud, 2007) concibe la reflexión como una forma de conocimiento, un análisis que orienta la acción porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, en palabras de Schön (1996) “La acción presente, es decir, el periodo de tiempo durante el cual nos encontramos en la misma situación, varía considerablemente de un caso a otro y, muy a menudo, deja tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo. Por momentos, todo va muy deprisa, pero en el intervalo han tenido tiempo para reflexionar.” (p.31).

De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre la propia práctica construye nuevos conocimientos que serán luego utilizados en la acción, mejorando el quehacer pedagógico a través de sus experiencias, en la medida que se formula preguntas, se cuestionan sus fracasos y aciertos, planea mejores maneras de actuar para la próxima vez y se proyecta expectativas y metas para el futuro. Tal y como lo dice Perrenoud (2001), “una práctica reflexiva pasa por saberes extensos, para no caer en circuito cerrado en los límites del sentido común” (p. 10).

Frente a esto es necesario tener en cuenta que la reflexión sobre la práctica debe conllevar al docente a ser autocrítico, aprender de sus experiencias, comprender las situaciones que se le presentan, auto-cuestionarse y permitir conocer mejor a sus estudiantes para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de esta perspectiva, la postura del docente deja de asumirse como ente transmisor de conocimientos y pasa a ser un practicante reflexivo de sus propias acciones preocupado en las necesidades de sus estudiantes, con la capacidad de movilizar concepciones arraigadas en la tradicional enseñanza y dar paso a nuevas perspectivas que le permitan inferir cuáles son sus debilidades y fortalezas. De este modo, reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para comprender, aprender, e integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones. (Perrenaud, 2007, p. 31)

De igual forma, el proceso de reflexión es una práctica compleja, tal como lo plantea Perrenoud (2007), quien considera que:

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. (p.13).

Con relación a lo anterior, el autor sugiere que el docente reflexione sobre las acciones constantes que se generan en el aula de clase, basándose en su propia experiencia y realizando las mejoras correspondientes a los problemas que a diario enfrenta. De esta manera, los saberes y conocimientos que el docente adquiere con relación a su experiencia en la práctica son muy importantes en su formación profesional, puesto que es resultado de su realidad y contexto de

enseñanza- aprendizaje; no obstante, muchos de los obstáculos o problemáticas que ocurren allí no están resueltos en libros o enfoques teóricos, por lo que la reflexión cumple un papel muy importante en el proceso educativo.

En consecuencia, se hace necesario transformar las prácticas de enseñanza tradicionales en la formación de los estudiantes, para poder brindar una mejor educación y apuntar a una mejor calidad de vida, tal como lo propone Latorre (2003):

Para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional. La propuesta de la enseñanza como investigación, se constituye en una modalidad pedagógica de innovación y cambio que responde a mejorar las nuevas imágenes de formación y profesionalización del profesorado y puede ser una alternativa al modelo tradicional de enseñanza (p.11).

A partir de esta perspectiva, el docente deja de asumirse como un transmisor más conocimientos y pasa a ser un investigador reflexivo de sus propias prácticas pedagógicas, interesado en las necesidades y expectativas de sus estudiantes, con la capacidad de movilizar concepciones, educar con sentido y significado a los nuevos ciudadanos, dar paso a nuevas perspectivas que le permitan reconocer cuáles son sus debilidades y fortalezas; dependiendo siempre de la voluntad e interés de los docentes en querer transformar sus prácticas de enseñanza.

Atraverse a trabajar nuevas formas de procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de propuestas metodológicas como es la intervención en el aula con secuencias didácticas, permite trascender esquemas únicos de enseñanza, para afrontar nuevos retos que implican un trabajo en conjunto con los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de proponer las acciones que se van a trabajar dentro del aula.

Para concluir, cabe mencionar lo que dice Perrenoud, (2007, p.42) acerca de la práctica reflexiva, donde ésta es un trabajo que requiere de una actitud reflexiva, un hábito y una buena identidad de parte del docente, reconociendo que no se construyen espontáneamente en cada persona. Si es necesario que desarrolle una actitud reflexiva y facilite los conocimientos y el saber hacer correspondientes de forma continua. De este modo, permitirá una relación con la propia práctica y consigo mismo, desarrollando una postura de autoobservación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, y facilitará una relación reflexiva con lo que hace.

Después, del recorrido hecho por los grandes teóricos que fundamentan esta investigación, se presenta a continuación el capítulo del marco metodológico, donde se presentan las técnicas e instrumentos llevados a cabo en este proceso, incluido el procedimiento llevado a cabo para el desarrollo de este proyecto.

3. Marco metodológico

En este apartado se presenta el diseño metodológico que guía esta investigación, en cuanto a: tipo de investigación, diseño, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y procedimiento.

3.1. Tipo de investigación.

La presente investigación se enmarca en un tipo de investigación cuantitativo, ya que “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, al igual del por qué dos o más variables están relacionadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p. 74), de igual forma, Hernández, Collado y Baptista (2006) exponen que este tipo de investigación “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamientos” (p. 15). En este caso, el propósito de la investigación es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de cuentos de terror en los estudiantes.

Del mismo modo, se emplean dos variables, la variable independiente que es la secuencia didáctica y la variable dependiente que es la producción de textos narrativos. Donde se pretende describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la producción de textos narrativos (tipo cuentos de terror) por parte de los estudiantes participantes después de su implementación.

Seguidamente, el análisis de los datos se complementa con un análisis cualitativo de la información, teniendo como referencia el diario de campo, el cual sirvió de instrumento para recolectar la información durante la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza del lenguaje. Estas reflexiones se realizan teniendo en cuenta los referentes teóricos de Schön (1992) y Perrenoud

(2004) para definir las categorías de: auto-percepciones, transformaciones, toma de decisiones, descripciones, percepciones y auto-cuestionamiento, las cuales emergieron del diario de campo durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.2. Diseño de la Investigación.

Esta investigación, posee un diseño metodológico cuasi-experimental intra-grupo de tipo Pre-test/Pos-test, ya que para la muestra se seleccionó un grupo de trabajo con anterioridad, donde se desarrolló una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror; es intra-grupo, porque se medirá el grupo en dos momentos, antes de iniciar la secuencia didáctica para la producción de textos (Pre-test) y al finalizar la implementación de la Secuencia (Pos-test), con el fin de evaluar las dos mediciones y determinar la incidencia de la secuencia didáctica en el mejoramiento de la producción de textos narrativos y proceder a hacer el análisis de los datos para validar o rechazar una de las hipótesis.

Lo anterior se complementa con un proceso de análisis cualitativo de las prácticas reflexivas del docente, con el propósito de verificar la pertinencia del trabajo pedagógico en la producción del texto narrativo, y de igual forma, reflexionar sobre la posibilidad de transformar las prácticas de aula.

3.3. Población y muestra.

La población objeto de investigación son los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° en aula multigrado de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar del municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

La muestra son 13 estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° en aula multigrado de Educación Básica Primaria (EBP) compuesto por 8 niñas y 5 niños, cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años de edad.

Tabla 1. Muestra Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar.

Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar				
Número total de Estudiantes	GRADO	GÉNERO		EDAD
		F	M	
13	3°, 4° y 5°	8	5	8 – 12 años

Fuente: Elaboración propia.

Las familias de los estudiantes están conformadas en su mayoría por padre, madre y hermanos, algunos de los estudiantes viven bajo el cuidado de sus abuelos, tres estudiantes viven solo con su madre. Son de un contexto social rural, pertenecientes a los estratos 1 y 2. El grado de escolaridad de los padres y abuelos es básico o en algunos casos, otros no saben leer ni escribir y muy pocos solo estudiaron hasta el bachillerato. La zona rural en que se encuentran los estudiantes es una zona cafetera, con variedad de productos agrícolas en los que laboran sus padres para su sustento económico.

En cuanto a la elección de muestra, se verificó que los estudiantes se encontrarán debidamente matriculados en la Institución Educativa, para el año lectivo 2018. Como primer paso, se realizó una reunión con los padres de familia para socializar la intención de la investigación, explicándoles el papel que jugaban a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y se aclaró que la participación en esta era voluntaria para la realización de las sesiones. También se tuvo en cuenta la asistencia y participación al 80% de las actividades programadas en la secuencia didáctica.

3.4. Hipótesis.

3.4.1. Hipótesis de trabajo.

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos “cuentos de terror” de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° en aula multigrado de la Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar del municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

3.4.2. Hipótesis nula.

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, NO mejorará la producción de textos narrativos “cuentos de terror” de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° en aula multigrado de la Institución Educativa Taparcal, sede Valdelomar del Municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

3.5. Variables y Operacionalización.

A continuación, se muestran las respectivas variables con su correspondiente operacionalización.

3.5.1. Variable Independiente: Secuencia didáctica.

La variable independiente es la Secuencia Didáctica, “entendida como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje” (Camps; 2003). Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, se propuso con el fin de contribuir a mejorar los niveles de producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror de los estudiantes de 3°, 4° y 5° en aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar.

La variable independiente es la que se estudia y se manipula, afectando directamente los resultados. La Secuencia Didáctica (SD), según Pérez y Roa (2010) la plantean como una

estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para garantizar algún aprendizaje. Coincidiendo con la definición de Camps (2003), donde se expone que la Secuencia Didáctica es una propuesta que tiene una interacción comunicativa inserta en una situación discursiva, con unos objetivos específicos, donde se permite crear un ambiente en el aula donde se pueda producir textos con sentido para los estudiantes.

De esta manera, la secuencia didáctica (SD) se propone como una unidad de aprendizaje que tiene propósitos claros e intencionales que se organizan para alcanzar los aprendizajes, en este caso, la producción de textos narrativos, que debe tener unas acciones bien planeadas que permitan la interacción en el aula.

De acuerdo con la propuesta de Camps (2003), la secuencia didáctica se constituye a partir de tres fases:

3.5.1.1. Fase de preparación.

Está orientada hacia la planeación, donde se diseñan actividades articuladas, con el propósito de lograr unos objetivos específicos, se deciden las características de las actividades que se llevarán a cabo y se exponen los contenidos que se van a aprender.

3.5.1.2. Fase de producción.

Es la intervención pedagógica, donde se llevan a cabo el cumplimiento de los objetivos propuestos, se desarrollan de los contenidos y se incluyen varias actividades de manera secuencial a través de un tema integrador. En esta fase los estudiantes exploran, conocen, proponen y ponen en práctica las herramientas necesarias para producir los textos.

3.5.1.3. Fase de evaluación.

Es un proceso constante y es formativo, a través de la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, verificando el logro de los objetivos propuestos.

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente: secuencia didáctica.

Tabla 2. Operacionalización de la variable Independiente.

Variable Independiente: secuencia didáctica.	
<p>Definida por Camps (2003) como una estrategia de enseñanza y aprendizaje orientada hacia la realización de unas tareas, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.</p> <p>La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición que contiene las siguientes características:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo. 2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. 3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/ aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. <p>Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.</p> <p>El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación. (Camps,2008 p.25)</p>	
Dimensiones	Indicadores
<p>La planeación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Presentación de la Secuencia Didáctica. *Presentar los objetivos de la SD. *Pactar acuerdos con los estudiantes en cuanto al desarrollo de la SD *Conocimientos previos. *Seleccionar el tipo de texto.

necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. (Camps, 2008)	*Definir la situación discursiva para la producción del texto.
La fase de producción es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. La interacción oral con los compañeros y con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita. (Camps, 2008)	*Desarrollo de las actividades de la Secuencia Didáctica. *Presentación de la tarea integradora que guiará la producción. * Leer y analizar textos narrativos (cuentos de terror) *Planeación del texto escrito. *Producir el texto escrito. *Revisión del texto: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación *Reescritura del texto *Edición del texto
La Evaluación se basa en primer lugar, en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Siendo una evaluación formativa. Es una reflexión metacognitiva. (Camps, 2008)	*Evaluación metacognitiva *Observación *Evaluación formativa *Procesos de Autoevaluación, Co-evaluación y Hetero-evaluación *Evaluación y cierre de la SD

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2 Variable Dependiente: producción de textos narrativos (cuentos de terror)

La variable dependiente es la producción de textos narrativos, abordado desde Jolibert (2002), la variable dependiente es un proceso estructurado de construcción de competencias lingüísticas, proporcionando varios tipos de herramientas metodológicas, que constituyen un verdadero andamiaje facilitador de esta construcción, con un enfoque que amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Tiene como objetivo que el niño encuentre placer en interrogar y producir los textos. Para el caso de esta investigación, la

producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror, se proponen desde cuatro dimensiones las cuales son: el contexto situacional propuesto desde Jolibert (2009), y los tres planos del relato, trabajados desde Cortes y Bautista (1998).

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente, definiendo la producción de textos narrativos, sus dimensiones, indicadores e índices con una valoración de 3: alto, 2: medio y 1: bajo.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente: producción de textos narrativos. Cuentos de terror.

Variable dependiente		
Producción de textos narrativos		
<p>Escribir es un proceso dinámico de construcción cognitiva, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización. Es construir el sentido de un texto y hacerlo comprensible a un destinatario. Escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que persigue (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del texto. (Jolibert, 2009)</p> <p>La producción como un proceso de construcción de sentido en el cual se establece el contexto de comunicación, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, las motivaciones. La producción de textos narrativos posibilita generar relatos inteligibles en la vida social, a través de los cuales los niños puedan hacerse comprender, comunicarse y significar diversas experiencias. Así mismo, los relatos deben dar cuenta de los planos presentes en el texto narrativo: relato, historia y narración y la situación de comunicación. El nivel de producción de textos narrativos se encuentra conformado por las dimensiones de: contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia y plano del relato. (Cortés y Bautista, 1998)</p>		
Dimensiones	Indicadores	Índices

Contexto	Enunciador: es quien	3	2	1
comunicativo: Se refiere a las circunstancias específicas de orden comunicativo, en la que la producción del texto se inscribe. Tiene en cuenta parámetros tales como enunciador, destinatario y propósito. (Jolibert. 2009)	emite el discurso o mensaje, se refiere al rol que asume o a la posición de quien ha escrito el texto.	3. Aparece el nombre de quien escribió el cuento y su posición	2. Aparece el nombre de quien escribió el cuento, pero no su posición.	1. No aparece el nombre de quien escribió el cuento, ni su posición.
	Destinatario: Se refiere a la o a las personas para quién fue escrito o se dirige el texto, haciendo uso de un léxico/ vocabulario y expresiones comprensibles y pertinentes para el destinatario.	3. Se identifica en el cuento un léxico y expresiones comprensibles y pertinentes para el destinatario.	2. Se identifica en el cuento un léxico y expresiones comprensibles, pero no pertinentes para el destinatario.	1. Se identifica en el cuento un léxico y expresiones ni comprensibles ni pertinentes para el destinatario
	Propósito: es la intención o finalidad con que se produce la historia, en este caso, es producir un cuento de terror.	3. En el cuento se relata consistentemente una historia de terror.	2. En el cuento se relata una historia, pero esta no es de terror.	1. En el cuento no se relata una historia, no hay narración
Plano de la narración: Hace referencia al conjunto de elementos	Narrador: es la voz que cuenta o relata los sucesos dentro de la historia; es quien narra una serie de hechos reales o irreales de	3. Se mantiene la voz de un narrador en 1ª o 3ª	2. Se utiliza predominantemente la voz de un narrador en 1ª o 3ª	1. Se combina indiscriminadamente la 1ª y la 3ª

asociados a quien cuenta la historia... la existencia de un narrador como estrategia discursiva del autor empleada para contar la historia, teniendo en cuenta los recursos retóricos. (Cortes y Bautista 1.998)	acuerdo a la imaginación de autor, hace uso continuo de quien narra en primera o en tercera persona.	persona de forma coherente a lo largo del cuento.	persona, pero se combinan en algunos momentos del cuento.	persona al narrar el cuento.
	Voces: son todas aquellas expresiones, diálogos y pensamientos de los personajes que se introducen en la historia.	3. En el cuento se incluyen frases dichas y pensadas por los personajes.	2. En el cuento aparecen frases dichas por los personajes, pero no existen pensamientos.	1. En el cuento no existen frases dichas ni pensadas por los personajes.
	Recursos retóricos: son palabras o grupos de palabras utilizadas para dar énfasis a una idea o sentimiento, sirven para hacer creíble una historia (Hipérbole, Metáfora, comparación, Paradoja, epifora, personificación)	3. En el cuento se emplean algunos recursos retóricos, con una relación lógica.	2. En el cuento se usan algunos recursos retóricos, pero sin una relación lógica.	1. En el cuento no se emplean los recursos retóricos.
Plano de la historia: En este plano se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las	Tiempo cronológico: es el momento en que los personajes realizan sus acciones y está relacionada con los acontecimientos de la historia. Indica cuando ocurren los eventos, si en pasado, presente o futuro.	3. Existe un orden cronológico relacionado con los acontecimientos del cuento.	2. Existen marcas textuales de orden cronológico, pero no se relacionan con los	1. No existe un orden cronológico relacionado con los acontecimientos del cuento.

acciones que se desarrollan en el mundo ficcional o real. (Cortes y Bautista 1.998)	(generalmente en los cuentos se emplea el tiempo pasado)			acontecimientos del cuento.
	Características Físicas y Psicológicas: son las cualidades que posee un personaje y que sirve para identificarlo o describir sus características respecto a otros, hace referencia a su altura, su contextura, su color de pelo y de ojos, su piel, su carácter y personalidad.	3. El cuento presenta descripciones físicas y psicológicas de los personajes	2. El cuento presenta algunas descripciones físicas, pero no psicológicas de los personajes.	1. El cuento no presenta descripciónes físicas ni psicológicas de los personajes
	El lugar: Es el sitio o espacio donde ocurren los hechos, puede ser una casa, un bosque o cualquier espacio que se emplee para narrar la historia.	3. Existen lugares relacionados con los sucesos del cuento.	2. Existe un lugar, pero no está relacionado con los sucesos del cuento	1. No existe un lugar relacionado con los hechos del cuento
Plano del relato: Se relaciona con el modo o modos de contar, así como con los aspectos asociados a la estructura en la que está relatada la historia (si el	Estado inicial de la historia: Es el primer segmento de la narración en la que se introduce el personaje o los personajes iniciales del cuento, se define un espacio físico o ambiente para el desarrollo de las acciones y se contextualiza un tiempo.	3. Se evidencia un estado inicial en el cuento, existe una presentación y ambientación de los personajes	2. Se evidencia un estado inicial en el cuento, existe una presentación de los personajes, pero no hay	1. No se evidencia un estado inicial en el cuento, no hay presentación ni ambientación

narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo; igualmente, el plano del relato tiene en cuenta los signos de demarcación, que se usan para dar inicio o fin a un relato. Los estados y la fuerza de transformación se dan como resultado una estructura básica conformada por: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. (Cortes y Bautista 1.998)			una ambientación	n de los personajes.
	Fuerza de transformación: es la parte más densa y atractiva de la historia, genera la expectativa para conocer el estado final, explicando cómo se desarrollan los hechos; puede ser una intervención de otro personaje, una expresión o hecho que cambie, transforme, altere el estado inicial de la historia.	3. El cuento presenta ampliamente la fuerza de transformación, explicando cómo se presentan los hechos dentro de la historia	2. El cuento presenta una fuerza de transformación, sin mayor explicación de los hechos dentro de la historia	1. El cuento no presenta la fuerza de transformación, ni explica los hechos dentro de la historia.
	Estado final de la historia: Es el final, desenlace o cierre de la historia, terminándola o dejándola inconclusa (no siempre se concluye con un final feliz)	3. Se evidencia un estado final en el cuento relacionado con la historia.	2. Se evidencia un estado final en el cuento, pero no está relacionado con la historia.	1. No existe un estado final en el cuento.

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Técnicas e instrumentos.

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados en esta investigación fueron una rejilla de producción textual elaborada y validada por juicios de expertos; otro instrumento utilizado fue el diario de campo, en el cual se emplea como registro de las observaciones del docente investigador con respecto a las prácticas de enseñanza.

3.6.1. Rejilla: Pre-test y Pos-test.

El instrumento para evaluar la producción escrita es una rejilla, que contiene las dimensiones establecidas en cuanto al contexto comunicativo, plano de la narración, plano de la historia, plano del relato. Para valorar cada dimensión, se elaboraron tres indicadores y tres índices por cada indicador; los índices van enumerados de 1 a 3, siendo 3 el puntaje más alto y 1 el más bajo, determinando los elementos necesarios al momento de producir un texto narrativo tipo cuento de terror, y así lograr operacionalizar la variable. Luego, se sumarán las puntuaciones y de acuerdo al total se podrán ubicar en un nivel de desempeño.

A cada estudiante se le pedirá que contemplen la siguiente consigna de producción textual: “Escribe un cuento que produzca miedo, para ser leído por tus compañeros de clase.” como forma de Pre-test, donde a cada texto producido será evaluado mediante la rejilla propuesta.

La rejilla y la consigna fueron validadas a través de una prueba piloto, con estudiantes similares en grado escolar, edad y género. Después en el grupo de estudio de la Maestría se realizó una valoración general a cada rejilla expuesta en cada investigación, donde se hicieron sugerencias y comentarios para mejorar dicho instrumento. Finalmente, se envía a juicio de expertos para la validación final en la recolección de la información.

3.6.1.1. Validación de instrumento.

Después de realizar los ajustes acordes al pilotaje de la prueba Pre-Test y Post-Test, se procedió a enviar el instrumento de evaluación a revisión a un juicio de expertos en didáctica del lenguaje, dentro de los cuales fueron asignados: Tatiana Salazar Marín y Daniel Mauricio Guerra, ambos Magísteres en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y docentes de la misma. Los expertos recomendaron y propusieron varias correcciones para llegar a la validación final y lograr evaluar con esta rejilla la producción de textos narrativos.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento validado, se realizó el siguiente procedimiento.

3.6.2. Procedimiento.

El procedimiento que se realizó en esta investigación presenta las siguientes fases, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Procedimiento.

Fases	Descripción	Instrumentos
1. Diagnóstico	<p>Determinar el nivel de producción de escrita en los estudiantes, a través de:</p> <p>*Elaboración del instrumento.</p> <p>*Validación: a. Prueba</p> <p>Juicio de expertos: Magister Tatiana Salazar y Magister Daniel Mauricio Guerra Narváez</p> <p>*Evaluación diagnóstica de la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror.</p>	<p>Rejilla de evaluación de las producciones escritas (Pre test)</p>
2. Diseño	<p>Diseño de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.</p>	<p>Secuencia Didáctica</p>

	Implementación de la secuencia didáctica para la	Secuencia
3. Intervención y reflexión.	producción de textos narrativos. Reflexión de las practicas pedagógicas	didáctica Diario de campo
4. Evaluación	Evaluación de la producción de textos narrativos: cuentos de terror después de la implementación de la secuencia. Reflexión sobre la práctica docente y sus transformaciones.	Rejilla de evaluación de las producciones escritas. (Pos test)
5. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	Estadística descriptiva

Fuente: Elaboración propia.

3.6.3. Diario de Campo.

El diario de campo es una herramienta que se emplea para el registro de información. Tiene como objetivo registrar las actividades diarias realizadas durante la fase de implementación de la secuencia y reflexionar sobre las acciones realizadas en el aula de clase.

El documento escrito en el que el docente narra lo que ha sucedido en el aula, relata impresiones que le produce, reflexiona sobre la realidad escolar. También se estipulan las descripciones de las sesiones, las primeras suelen ser expuestas como meras enumeraciones de eventos, progresivamente va despertando la capacidad de observación y categorización de la realidad. (MEN, 2014)

El diario de campo se empleó como instrumento pedagógico, en el cual se registran todas las situaciones realizadas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica, con el propósito de obtener los datos de las prácticas reflexivas y hacer un análisis.

Con respecto a lo anterior, del diario de campo surgieron las categorías para realizar el análisis y la reflexión pedagógica, sin embargo, se hace necesario hacer mención primero a la unidad de

análisis y la unidad de trabajo, para luego conceptualizar cada categoría de análisis en las prácticas reflexivas.

3.7. Unidad de análisis y unidad de trabajo.

3.7.1. Unidad de análisis.

Para realizar la unidad de análisis de las prácticas reflexivas se acordaron de manera conjunta por los Estudiantes de Maestría de la promoción IV, de becarios del MEN, donde se hizo un ejercicio de lectura de los distintos diarios de campo, con el fin de determinar cuáles eran los apartes más relevantes de la información presentada, para categorizarlas de acuerdo a los planteamientos de Shön (1996) y Perrenoud, (2011) en los cuales se pueden identificar las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

3.7.2. Unidad de trabajo.

Para la unidad de trabajo se hace necesario definir que es un maestro tal como lo propone Zeichner (1993) como un profesional reflexivo, líder, que puede aprender de otros e incluso a veces tomar de ellos orientaciones pero que, en último término no dependen de instancias ajenas a su aula (p. 4), de igual forma, cita a Dewey para complementar la definición y expone “según Dewey, los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción (p.4)

En cuanto a la unidad de trabajo se presenta la maestra: Gloria Liliana Iglesias Hernández, con 12 años de experiencia en el campo laboral del Magisterio en el nivel de Básica primaria en aulas multigrado, con títulos de: Normalista Superior y Licenciada en Pedagogía Infantil.

3.8. Prácticas reflexivas.

Las prácticas reflexivas según Perrenoud (2004) suponen una postura, una forma de identidad del docente frente a su quehacer. Desde esta perspectiva la realidad del docente no se considera según el discurso o las intenciones, sino, según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo, la reflexión se lleva a cabo en el quehacer cotidiano, es por tanto que el docente debe reflexionar sobre su quehacer cotidiano de forma constante.

Desde esta perspectiva, se hace necesario citar a Schön (1992), frente a la reflexión acción donde expone que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno, claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella. Reflexionar sobre la acción es un proceso que conlleva voluntad, capacidad de interiorizar las acciones y pensar conscientemente en lo que se está haciendo, cómo y para qué se hace.

Para puntualizar las partes en las que se centra esta investigación, se proponen unas categorías de análisis que surgen de las prácticas pedagógicas, las cuales se presentan a continuación.

3.8.1. Categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas.

Las categorías para el análisis de las prácticas pedagógicas reflexivas se acordaron de manera conjunta por los estudiantes de maestría de la promoción IV, del macro-proyecto de lenguaje, donde se hizo un ejercicio de lectura de los distintos diarios de campo, con el fin de determinar cuáles eran las categorías emergentes de la información presentada, con el fin de

conceptualizarlas y trabajarlas desde los planteamientos de Schön (1992) y Perrenoud, (2004) en los cuales se pueden identificar las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Las categorías que surgieron de en el grupo de estudiantes de la IV cohorte, pertenecientes al macro proyecto de la línea de investigación en el área de lenguaje, fueron las siguientes:

Tabla 5. Categorías de análisis.

Categorías	Definición
Auto-percepciones	Momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias.
Transformaciones	Cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión.
Toma de decisiones	Elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones.
Descripciones	Se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones.
Percepciones	Reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes y de los factores externos.
Auto-cuestionamiento	Valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer.

Fuente: Elaboración propia.

Después del recorrido metodológico contemplado en esta investigación, se lleva a cabo un análisis de toda la información recogida durante el proceso investigativo, el cual se presenta en el siguiente capítulo.

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información realizados en esta investigación, la cual tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, tipo cuentos de terror, de los estudiantes de grado 3°, 4° y 5° en aula multigrado de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar, del Municipio de Belén de Umbría, Risaralda.

El análisis se lleva a cabo en dos momentos, el primero es el cuantitativo en el que se muestran los cambios en los desempeños de los estudiantes mediante la aplicación del Pre-test y el Pos-test, donde se tienen presentes cuatro dimensiones con tres indicadores y tres índices respectivamente. En un segundo momento se presenta el análisis cualitativo, en el cual se encuentran las reflexiones de la docente en cuanto a sus prácticas de enseñanza, hechas a partir de la implementación de la secuencia didáctica, teniendo como insumo el diario de campo, del cual surgen las categorías que se van a usar para el análisis.

4.1. Análisis cuantitativo.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de la información, obtenido a partir de los resultados de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test, a través de una estadística descriptiva, donde se presenta la tabla de las medidas de tendencia central, se con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo; luego se presenta el desempeño general de los estudiantes, y posteriormente se presentan los resultados por niveles, determinando la movilidad en los niveles de desempeño de los estudiantes en la aplicación de la Secuencia Didáctica. Luego, se presenta el análisis de cada una de las dimensiones establecidas en la variable dependiente, las cuales son: situación de comunicación, el plano de la historia, el plano de la narración y el plano del relato.

Analizando de forma detallada cada uno de los indicadores, permitiendo identificar las transformaciones en cuanto a los índices establecidos en la producción de textos narrativos, después de la implementación de la secuencia didáctica.

A continuación, se presentan las tablas de medida de tendencia central que hacen un comparativo del Pre-test y el Pos-test en cuanto a la moda, la mediana y la desviación estándar, para validar una de las dos hipótesis.

4.1.1. Prueba de hipótesis.

En este apartado se presenta la tabla de medidas de tendencia central, comparando los desempeños generales en el Pre-test y el Pos-test con el fin de validar o rechazar una de las hipótesis presentadas anteriormente, después se muestra la movilidad de los estudiantes en términos generales en cuanto a los desempeños por niveles previamente establecidos.

Tabla 6. Tabla de medida de tendencia central.

Total Pre test		Total Pos test	
Media	21	Media	29
Error típico	1,6679482	Error típico	1,315587
Mediana	21	Mediana	30
Moda	22	Moda	32
Desviación estándar	6,0138729	Desviación estándar	4,7434165
Varianza de la muestra	36,166667	Varianza de la muestra	22,5
Curtosis	-0,468781	Curtosis	-0,657401
Coeficiente de asimetría	0,2064769	Coeficiente de asimetría	-0,487225
Rango	19	Rango	15
Mínimo	12	Mínimo	21
Máximo	31	Máximo	36
Suma	273	Suma	377
Cuenta	13	Cuenta	13

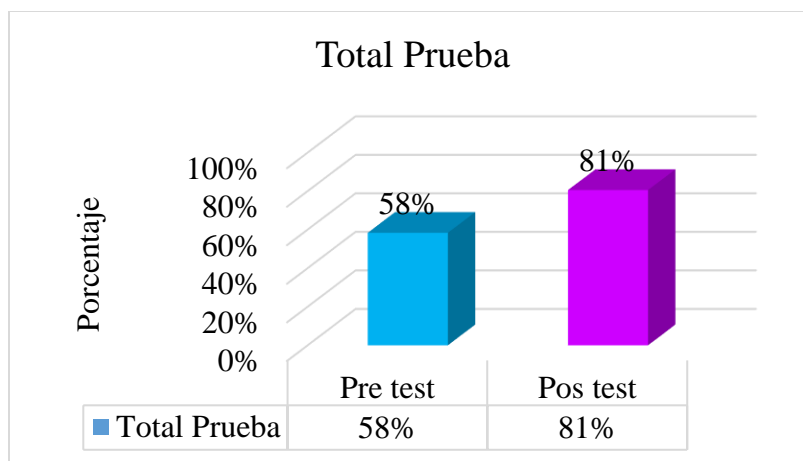
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información presentada en las tablas, se puede evidenciar unas transformaciones al comparar la media en la prueba inicial Pre-test y la prueba final Pos-test, pasando de un 21 a un 29 notándose una diferencia de 8 puntos porcentuales en relación a ambas pruebas; mientras que la mediana fue de 21 en la prueba inicial y 30 en la prueba final, con un contraste de 9 puntos. Del mismo modo, en la desviación estándar se obtiene un resultado de un 6,01 en el Pre-test y de un 4,74 en el Pos-test, hallándose una diferencia de 1,27 puntos porcentuales, lo que significa que, los desempeños de los estudiantes fueron menos dispersos en la prueba final con respecto a la prueba inicial.

Estos resultados permiten aprobar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, validando la implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, mejora la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror en los estudiantes de básica primaria, este cambio, muy posiblemente se debe a la implementación de la secuencia didáctica llevada a cabo dentro del aula de clases, conllevando a mejores resultados en los niveles de desempeño en los estudiantes y demostrando que transformaron sus conocimientos y lograron avances significativos en sus aprendizajes.

4.1.2. Desempeño general de los estudiantes.

Seguidamente, se presentan los desempeños que los estudiantes obtuvieron en el Pre-test y Pos-test de forma general en esta investigación.



Gráfica 1. Resultado general Pre- test vs. Pos- test.

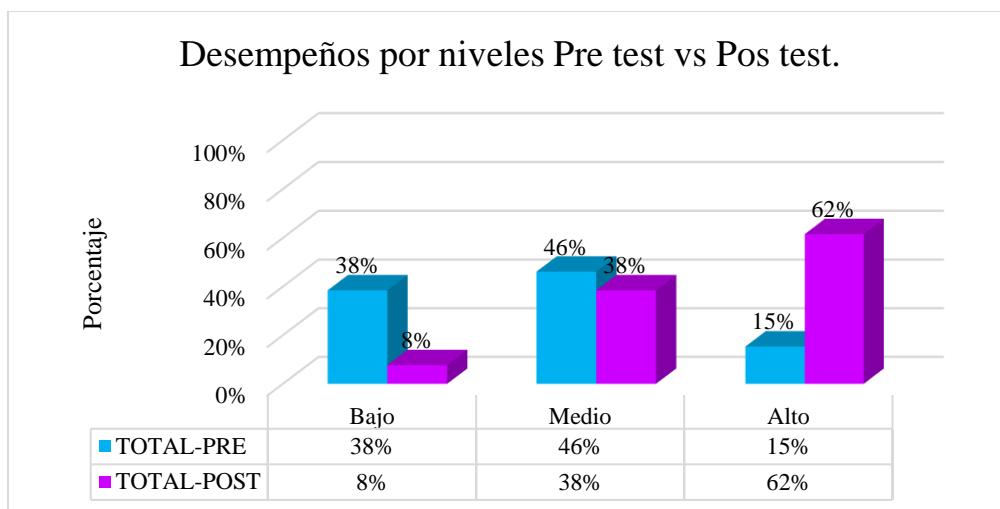
Fuente: Elaboración propia.

La anterior gráfica presenta el desempeño general de los estudiantes en cuanto a las pruebas trabajadas en esta investigación, evidenciándose un 58% en la prueba Pre test y un 81% en el Pos test, con una diferencia de un 23 puntos porcentuales, notándose que hubo un avance en el desempeño y que esto se dio muy posiblemente a la implementación de la Secuencia Didáctica, puesto que incidió de manera positiva en la producción de texto narrativo tipo cuentos de terror, debido a su estructura y organización que permiten llevar a cabo aprendizajes, conocimientos y nuevos saberes a los estudiantes, de una forma secuencial, integra y didáctica a través de diferentes actividades que facilitan el trabajo en el aula y permiten alcanzar un avance en los niveles de desempeño.

Movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño.

A continuación, se presenta el análisis de la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño, en cada una de las dimensiones abordadas en el Pre-test y el Pos-test del grupo, aplicados en esta investigación.

Gráfica 2:



Gráfica 2. Desempeños por niveles Pre test vs Pos test.

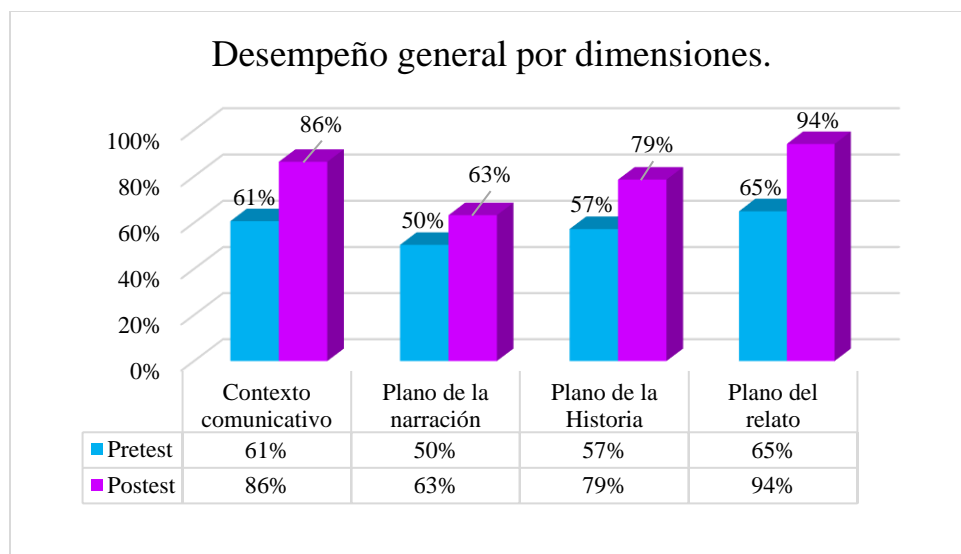
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar los cambios presentados en los desempeños por niveles, evidenciándose la movilidad de los estudiantes entre los niveles bajo, medio y alto en la prueba inicial y final de la aplicación de la Secuencia didáctica. Mientras en el Pre test se encontraba un 38% de los estudiantes en el nivel bajo, en el pos-test sólo hay un 8% de ellos en este nivel, teniendo una movilidad hacia el nivel medio y alto. En el nivel medio, se haya un 46% en la prueba inicial, mientras en la prueba final hay un 38%. En cuanto al nivel alto, se puede evidenciar un 15% en el pre test y sube a un 62% en el Pos-test, lo cual indica que hubo gran movilidad de los desempeños de los estudiantes en este nivel superior, con un incremento de un 47% de diferencia entre la prueba inicial y un gran avance respecto a la prueba final.

Cabe resaltar, que la posible incidencia de una Secuencia didáctica pudo favorecer el aumento positivo en estos niveles de desempeño de los estudiantes, permitiéndoles moverse a niveles más altos, gracias a su organización, preparación de actividades e implementación de estrategias que abordan el tipo de texto trabajado en el aula durante la intervención de la secuencia, conllevando a aprendizajes significativos en los estudiantes y a mejorar la producción de textos narrativos tipo “cuentos de terror” de los estudiantes de básica primaria.

4.1.3. Análisis de las dimensiones.

A continuación, se presenta el análisis de las dimensiones en los datos obtenidos entre el Pre test y el Pos test; determinando las dimensiones de forma general, iniciando con el contexto comunicativo y prosiguiendo con los tres planos del relato: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato.



Gráfica 3. Desempeño general por dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

En gráfica se puede observar los cambios presentados en las dimensiones planteadas en la variable dependiente para esta investigación, y que fueron desarrolladas en las pruebas realizadas antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, en estas se puede evidenciar la movilidad de los estudiantes entre una y otra, mostrándose cambios significativos en todas las dimensiones. La dimensión que tuvo más cambios fue la del plano del relato, pasando de un 65% a un 94%, hallándose con una diferencia de 29 puntos porcentuales, evidenciándose que los estudiantes lograron reconocer y ampliaron sus conocimientos acerca de los indicadores de esta dimensión, como lo es la identificación del estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final del cuento (estructura ternaria de Cortes y Bautista, 1998), demostrando que las

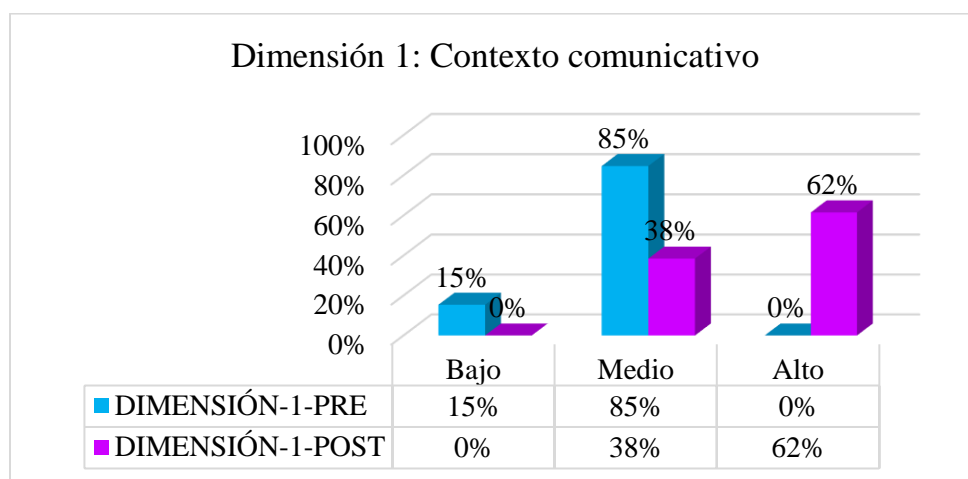
actividades propuestas en la secuencia didáctica fueron pertinentes e influyeron de forma positiva a mejorar los desempeños de los estudiantes en esta dimensión.

En cuanto a la dimensión que menos cambios obtuvo fue la del plano de la narración, donde se obtuvo 50% en el pre-test y obteniendo un 63% en el post-test, con una diferencia de 13 puntos porcentuales, para lo cual se puede apreciar que faltó más actividades en cuanto al reconocimiento del narrador, las voces y los recursos retóricos, puesto que se presenta dificultades al escribir manteniendo un mismo narrador, se emplean pocas voces y pensamientos dentro de la producción escrita y, en cuanto al uso de los recursos retóricos es muy escaso en los grados de primaria, ya que el uso de las símil o comparación, las hipérboles o las exageraciones, las anáforas, las paradojas y las personificaciones son poco empleadas por los estudiantes para enriquecer sus textos; el uso de las figuras literarias en los textos, se vienen a emplear en grados superiores y no en los grados iniciales, lo cual sería muy bueno empezarlos a trabajar desde la escuela.

Seguidamente se analizará cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores, mostrando la movilidad de los estudiantes en cada uno de ellos. Estos movimientos se expresan en términos de bajo, medio y alto para cada indicador. Cabe resaltar que es aquí en donde se realiza una explicación más detallada del por qué se dieron estos movimientos entre el Pre-test y el Post-test, estableciendo una relación entre el marco teórico y la información arrojada en las gráficas. Al igual que se hace un recuento de lo que se hizo durante la secuencia didáctica, y lo que permitió superar las dificultades de los estudiantes y mejorar en los indicadores propuestos en cada dimensión, complementando la información con evidencias de la producción escrita de los estudiantes.

4.1.3.1. Dimensión 1: Contexto comunicativo.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los resultados por niveles del Pre-test y el Pos-test de la dimensión de “contexto comunicativo”, que de acuerdo con Jolibert (2009) se constituye como la situación más cercana a la escritura y se puede identificar en el texto a través de los indicadores de: enunciador, destinatario y propósito. Para analizar esta dimensión se presenta la siguiente gráfica:



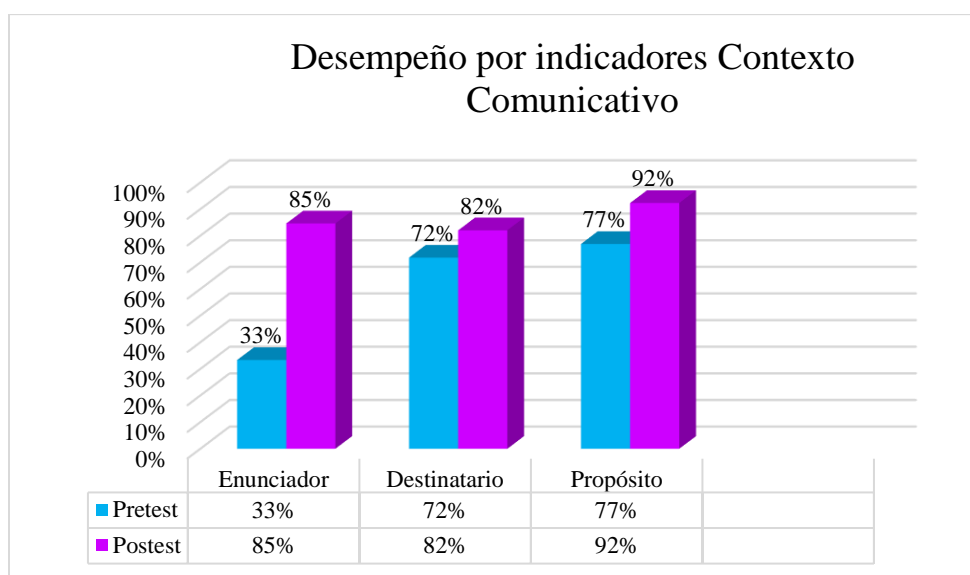
Gráfica 4. Gráfica por niveles. Contexto comunicativo.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se puede observar que, en la aplicación de la prueba del Pre-test un 15% de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo, mientras que en el Pos test hay un 0% en este nivel, en el nivel medio se ubica un 85% de los estudiantes en la prueba inicial, y un 38% en la prueba final, mostrando una disminución de 47 puntos porcentuales; en el nivel alto se presenta un 0% correspondiente a los resultados del Pre test, a diferencia de los resultados de la prueba Pos test que indica un 62% de los estudiantes en este nivel, presentándose un avance de 62 puntos porcentuales, dándose la posibilidad a la incidencia de la secuencia didáctica tuvo eficacia en esta dimensión trabajada desde cada uno de sus indicadores.

A nivel general, el grupo pasó de nivel bajo a medio y en su gran mayoría a alto, mostrándose el potencial de las diferentes estrategias (trabajo en grupos, lecturas individuales y colectivas) y actividades ejecutadas (cuestionarios, rejillas).

A continuación, se presenta la gráfica de la primera dimensión, el contexto comunicativo con sus respectivos indicadores de: enunciador, destinatario y propósito; propuesta que hace Jolibert (2009) en cuanto a la situación de comunicación que se debe tener presente al momento de producir un texto.



Gráfica 5. Desempeño por indicadores Contexto Comunicativo.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar los cambios presentados en la dimensión 1: contexto comunicativo, donde los estudiantes obtuvieron un 33% en el indicador de “enunciador” en la prueba Pre test, mientras que en el Pos test los resultados arrojaron un 85%, indicando que los estudiantes tuvieron un gran avance en la prueba final, reconociéndose como autores de sus propios escritos. En cuanto al indicador de “destinatario” los estudiantes se guiaron por la consigna, en escribir un cuento de terror para sus mismos compañeros tanto al inicio como al final del proceso, obteniendo un 72 % en la prueba inicial y un 82 % en la prueba final,

obteniendo una movilidad de los estudiantes en cuanto a ambas pruebas, reconociendo de esta manera a sus compañeros como destinatarios de sus escritos, empleando un vocabulario acorde a su edad y con palabras que ellos utilizan en la vida escolar. Con respecto al tercer indicador referido al “propósito” en la prueba del Pre test los resultados fueron de un 77% mientras que en el Pos test se alcanzó un 92 %, mostrándose un avance significativo en cuanto la intención de escribir un cuento que produjera terror, ya sean por sus personajes o por sus acciones descritas que causan miedo al destinatario.

Del mismo modo, en la gráfica se puede evidenciar que los estudiantes mejoraron respecto al Pre-test y a la aplicación del Pos-test, y pudo ser debido a la intervención de la Secuencia Didáctica que conllevó varias estrategias y actividades con el fin de fortalecer la dimensión del contexto comunicativo con los estudiantes. Se puede notar que los estudiantes tuvieron un bajo desempeño en el indicador referente al enunciador del texto, donde se nota que se reconoce poco al escritor de los textos en la aplicación del pre-test, mientras que en el pos-test se nota un porcentaje más alto, lo cual indica que algunos de los estudiantes lograron reconocerse como enunciadores de sus propios cuentos de terror, como lo propone Jolibert (2002), para producir un texto adecuado a una situación precisa, se debe reconocer “El yo, como *enunciador*, ¿En qué calidad escribo? ¿Cómo persona individual? ¿Cómo escolar? ¿Cómo representante de mis compañeros?”.

Una de las actividades que permitieron este reconocimiento fueron las sesiones 5, 6 y la 8, que consistía en resaltar el nombre del autor de cada cuento trabajado, leer sobre estos autores (Edgar Allan Poe y Evelio Rosero Diago), reconociendo que cuando alguien produce un cuento o una historia, quien la escribe es el autor y, por lo tanto, se sugiere colocar su nombre en su texto original. Además, se resaltó que todos los cuentos, textos, libros e incluso guías de trabajo tenían

un autor o varios autores, los cuales eran importante reconocer e identificar siempre que se trabaje un texto dentro del aula. Para ello, antes de abordar los textos se les preguntaba por el autor, su país de origen, cómo son, por qué se dedicarían a escribir cuentos, a qué edad murieron o en qué época estaban instaladas sus vidas, cuales obras son reconocidas, entre otras preguntas que iban surgiendo en la misma dinámica, compartiendo así, una breve reseña biográfica de los autores trabajados.

En cuanto al segundo indicador, que hace referencia al destinatario, los estudiantes pasaron de un nivel medio a un nivel alto en la prueba final, reconociendo a sus compañeros como a esas personas a quienes ellos dirigen sus escritos, empleando un vocabulario acorde entre ellos, siendo comprensible y pertinente a su edad, contexto y grado de escolaridad. De igual forma cabe nombrar a Jolibert (2009) en cuanto propone que antes de la producción, un niño debe ser capaz de identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su texto: ¿Quién es el *destinatario* exacto de mi escrito? ¿Cuál es su estatus? ¿Tengo con él una relación de iguales o no? Además, Hymes (1996) afirma que, el contexto situacional se refiere a la capacidad que tiene un escritor para determinar y elegir el tipo de información pertinente para su destinatario, teniendo presente aspectos como el lenguaje.

Con relación a lo anterior, en este indicador correspondiente al destinatario, se tuvo en cuenta un vocabulario claro y adecuado a quien va dirigido el cuento, evidenciándose que no todos cumplían con estos parámetros pues los temas, palabras y tramas dieron a entender que no estaban escribiendo para sus compañeros de clase, como lo pedía la consigna, incluso, algunos no se entendían fácilmente ni tampoco los podían leer sus compañeros, en sí, no se asumieron como escritores con un destinatario definido, sino que escribían por escribir o para que la profesora. Lo cual, puede explicarse desde autores como Ferreiro & Teberosky (1979), y Jolibert

(2002) cuando plantean que las prácticas tradicionales de los maestros hacen que se despoje a los textos de su función comunicativa, lo que trae como consecuencia que el estudiante considere como único destinatario al profesor o que finalmente no piense en un destinatario real, que en este caso eran sus propios compañeros de clase.

En consecuencia, con relación a este indicador, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se leyeron y analizaron cuentos como: La bella durmiente, Hermanos Grimm, “*El gato negro*” de Allan Poe, “*El esqueleto de visita*” y “*El monstruo mentiroso*” de Rosero Diago, entre otros, con la intención de identificar el destinatario, para ello se hicieron actividades como el rastreo de los elementos por subrayado, así como lecturas grupales con el fin de responder para quién se escribe. Lo cual les permitió identificar el destinatario. Posiblemente, estas actividades aportaron a obtener transformaciones en este indicador, mostrando avances en escribir para alguien real, tal como lo sostiene el MEN (1998) la escritura se trata de un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p.49).

Con respecto al indicador denominado propósito, lo que se buscaba era que se reconociera la intencionalidad de escribir una historia que produjera miedo, un cuento de terror, no todos en el Pre-test lo lograron, pues contaban una historia, pero no producía miedo y en algunos casos no narraba bien el cuento. Notándose que los estudiantes no creaban una atmosfera propicia para ir producir lo que querían decir, ni tampoco cumplían con la consigna de producir un cuento de terror. De igual manera, en los datos obtenidos en la prueba inicial, se evidenció que la mayoría de los estudiantes no tenían claro que se escribe con un objetivo, que los cuentos de terror poseen

elementos que los hacen diferentes a los demás, y son los que le dan ese toque de misterio, de terror e intriga a las historias.

Del mismo modo, esta primera dimensión hace referencia al propósito de texto, donde se evidencia en la gráfica que los estudiantes tuvieron una movilidad de un nivel medio a un nivel alto respecto a la prueba inicial con la prueba final, donde el propósito es la intención o finalidad con que se produce la historia, en este caso, es producir un cuento de terror. Tal y como lo propone Jolibert (2009) tener claro el propósito que se desea alcanzar al momento de producir los textos ¿Con qué propósito escribo? ¿Cuál es la intención del texto?; también, Argüello (2009) afirma que, para producir terror lo más importante es el tema del misterio, del enigma, de lo desconocido-inquietante y la exploración de las partes oscuras del ser humano. En la producción de un cuento de terror la intención es que cause intriga, miedo, suspenso al lector.

En este sentido, la implementación de la secuencia didáctica del presente proyecto de investigación contribuyó a que se mejorara la dimensión del contexto comunicativo, posiblemente porque las actividades que se propusieron cumplieron con el objetivo, por ejemplo en la sesión 6, la idea era reconocer el contexto comunicativo de enunciador, destinatario y propósito a través del cuento “*El esqueleto de visita*”, de Rosero Diago, donde se realizaron preguntas respecto a estos indicadores, se explicó en qué consistía el enunciador, en este caso el autor del cuento, quienes eran los posibles destinatarios y cuál era la finalidad del cuento leído; de igual manera, en el transcurso de la secuencia didáctica se resaltó siempre los autores de los cuentos leídos, a quienes estaban dirigidos y el propósito de cada uno. Las actividades se hicieron teniendo en cuenta los contextos de los estudiantes, construir conocimientos, realizar actividades conjuntas en las cuales hubo colaboración y participación, dándole sentido a lo que se estuvo trabajando en el aula de clases. De acuerdo al enfoque teórico de Dell Hymes (1996),

la situación comunicativa es el contexto en que se produce una comunicación: lugar y momento en que interactúan dos o más individuos o participantes comparten una situación lingüística y comunicativa común determinada por factores individuales, sociales y pragmáticos.

A continuación, se presenta una tabla donde se evidencia la producción textual de uno de los estudiantes en la prueba Pre-test con relación a la prueba Pos-test, realizados en esta investigación.

Tabla 7. Producción inicial y producción final del estudiante # 8.


Antes de la secuencia didáctica	Después de la secuencia didáctica
---------------------------------	-----------------------------------

Había una vez un niño estaba caminando por una casa y al niño le tocaron el hombro y miró patitos y no había nada en fincer el fuecero casa y le dijo al papa y la mamá que lo asustaron pero no le crecieron y el niño vol. vio. apador por la casa y lo yamaron niño niño y volvió y era un paraso que solo quería comer y el niño corrió lo más rápido que podía y el paraso y vatrás y el niño llegó. Al. casa y dijo papa mamá ay un paraso detrás de mí y el papa y la mamá no vieron nada y el niño se asustó en la cara en fincer el niño se preguntó solo el paraso lo podía ver. llo. y cuando dijo eso el paraso se lo comió y la mamá no lo vio en la cama y fue donde un brujo y el brujo le dijo que era verdad lo que le decía el niño que acababa de un paraso y dijo el brujo que el paraso ya se comió al niño y dicen que el paraso existe en la vida real tenga miedo del paraso por que se lo comiera

fin

La monja

era una vez en un colegio de monjas y una de esas monjas era mala y así que un día la monja se mató y des de eso tumbaron el colegio de monjas y el conjunto de monjas lo controlaban por una Escuela y un día tres amigos que se llamaban uno se llamaba Santiago y el otro se llamaba Esteban y el último se llamaba Johan y un día los tres amigos se fueron a lavar la manos y escucharon unos gritos que decía Los mataron y los tres amigos salieron a correr de la escuela y le dijeron a la profesora le dijeron que en los baños estaban asustando y la profesora se llamaba Liliانا y los tres niños y la profesora fueron a investigar a los baños y no había nada pero cuando estaban saliendo al niño Santiago lo golaban de los pies gritando Santiago y Johan y Esteban y la profesora miraron y se vio la cabeza de Santiago aplastada y el.

	<p> cuerpo molido y se fueron corriendo así donde la policía / la policía fue y miró y no había nada y a Esteban sintió que lo estaban tocando arriba y Jonan y la profesora fueron a avisar los salones y le dijeron a Esteban que date aquí para visitar y cuando volvieron la profesora y Jonan Esteban estaba desahogado de la vena yugular y la profesora fue a mirar y la regidora y se la llevaron para el baño y Jonan fue a mirar y la profesora estaba muerta con los tripas salidas y Jonan salió a correr y la monja se le apareció al frente y le dijo muere y le arrancó la cabeza de Jonan y nadie volvió a estudiar en esa Escuela y dicen que los niños de la sede Valdelomar en la Escuela vive la monja </p> <p>  Autor: Jonan </p>
--	--

En la tabla se presentan dos producciones de uno de los estudiantes que participó en el proceso de esta investigación, mostrándose en el primer texto la prueba pre-test y en el segundo texto el resultado en la prueba del pos-test, donde se puede evidenciar el avance de producción

textual que desarrollo el estudiante 8, después de implementarse la secuencia didáctica. Se escogió como evidencia dos cuentos, para extraer la información pertinente acerca de la dimensión correspondiente al contexto comunicativo, sin desmeritar los demás textos, los cuales presentan características similares en algunos aspectos; tan solo se eligió para comentar los indicadores correspondientes a enunciador, destinatario y propósito. Donde se nota un buen avance tanto en el reconocimiento de los mismos estudiantes como escritores de sus propios textos, el tener un destinatario claro a quien escribirle y poner en juego su finalidad del cuento, que en este caso era producir un cuento terror. Este gran avance se debe posiblemente a la planeación organizada de la Secuencia didáctica que permitió desarrollar actividades que apuntaran a fortalecer estos indicadores de la dimensión, donde se realizaron diferentes lecturas, con el fin de reconocer sus autores, sus posibles destinatarios y el propósito del texto. Uno de las lecturas realizadas en la secuencia didáctica fue el cuento de “el gato negro” de Edgar Allan Poe, donde se concluyó que quien escribió el cuento fue él, con el propósito de contar una historia de terror, que va dirigida a todas las personas que les gusta leer este tipo de texto y donde él, lo pudo haber escrito para los jóvenes y adultos (por lo extenso que es el cuento). Otros textos empleados en la Secuencia didáctica fueron los cuentos del libro “El aprendiz de Mago y otros cuentos de miedo” del autor Evelio Rosero Diago, con el cuento “Esqueleto de visita” entre otros., con el fin de resaltar el contexto comunicativo.

Con relación al primer indicador referido al “enunciador” se puede evidenciar que el cuento del pre test, no aparece el nombre del enunciador, como escritor del texto, sin embargo, se reconoce en que calidad escribe y la posición que asume como persona que emite el texto, empleando palabras acordes al nivel de un escolar; cabe mencionar que algunos textos, eran confusos, no se lograban leer ni comprender, no contenían un enunciador ni la posición de quien

emite el texto. En tanto, en el segundo cuento del Pos-test, se reconoce el enunciador como autor de sus propios escritos, se evidencia en calidad de que escribe, asumiendo una posición de que fue él el que escribió el cuento.

De igual forma, en los cuentos presentados se puede apreciar claramente la evolución entre el Pre-test y el Pos-test en los tres indicadores de la dimensión 1 correspondiente al contexto comunicativo. En cuanto al segundo indicador: el destinatario, el estudiante visualizó sus posibles destinatarios, empleando palabras acordes a su edad, nivel de escolaridad, escribiendo palabras comprensibles para sus compañeros, recurriendo a escribir lo que le pedía la consigna de producción. Se puede observar en los cuentos un mejor uso del vocabulario, propio al contexto que viven e interactúan sus compañeros, y va acorde a emplear elementos de los cuentos de terror: como espantos, brujos y situaciones que causaran miedo; incluso, escribió nombres de sus compañeros y de la profesora, empleando un vocabulario y expresiones adecuadas para el destinatario: estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria.

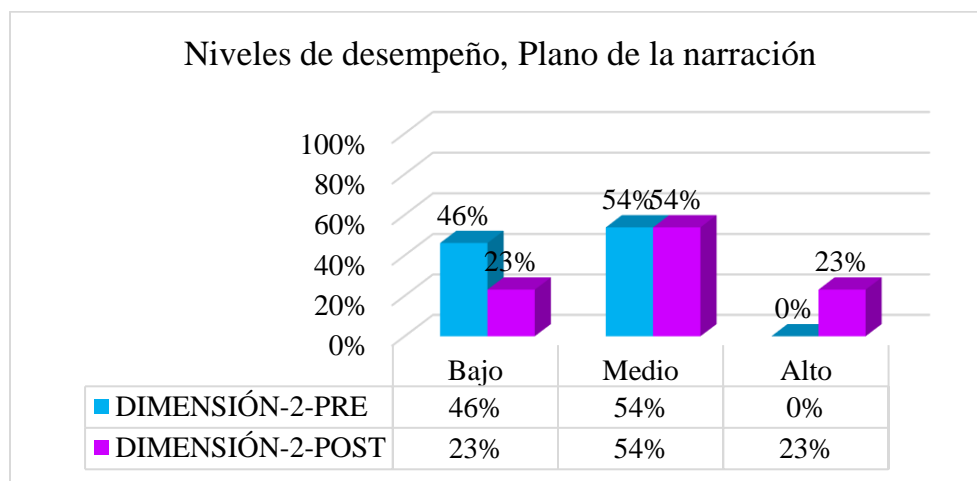
Del mismo modo, en el tercer indicador correspondiente al propósito, en este caso era escribir un cuento de terror para ser leído por sus compañeros, el estudiante escribe en su primer cuento *“... al niño le tocaron el hombro y miro para atrás y no vio nada... le dice a sus padres y ellos no ven nada, entonces él se preguntó solo el payaso lo puedo ver yo... dicen que el payaso existe en la vida real tenga miedo del payaso que se los comerá”* él está empleando elementos de miedo y cumple con el propósito de escribir un texto de terror. Es importante mencionar que en los otros cuentos de los estudiantes no emplearon elementos de terror, no causaban miedo y algunos no escribieron un cuento, por lo tanto, no cumplían con el indicador del propósito. En relación con el cuento del Pos test, el estudiante contextualiza al destinatario, presentando los

personajes en un conjunto de monjas, que eran amigos haciendo relación con la tarea integradora de la secuencia didáctica y de paso generar en él la expectativa de leer el cuento en su totalidad, empleando elementos del terror como: la muerte, que están asustando, sentir que los estaban tocando, la monja que asusta y les arranca la cabeza; el tema del misterio, del enigma, de lo desconocido e inquietante y esa exploración de las partes oscuras del ser humano, (Arguello 2009) son aspectos que el estudiante utiliza para causar miedo dentro de su cuento. Es importante reconocer que, en la prueba final, la mayoría de los estudiantes lograron escribir empleando elementos del cuento de terror.

A continuación, se presenta la segunda dimensión trabajada en este proyecto de investigación sobre el plano de la narración con sus tres indicadores.

4.1.3.2. Dimensión 2: Plano de la narración.

Seguidamente se presenta la gráfica de los niveles de desempeño de los estudiantes correspondiente al Plano de la narración propuesto por Cortes y Bautista (1998)

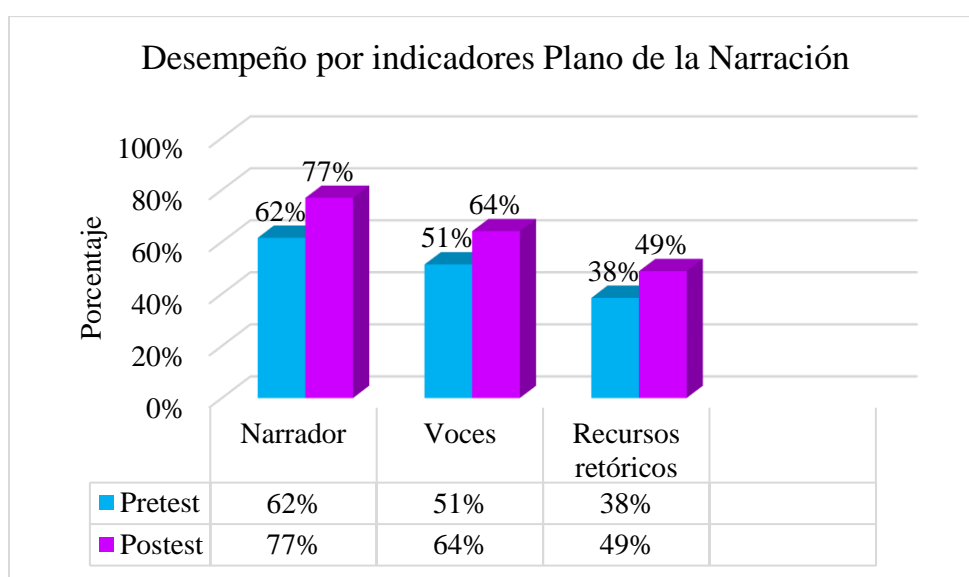


Gráfica 6. Niveles de desempeño, Plano de la narración.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar que un 46% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo en el Pre-test, mientras que en el Pos-test es de 23%; en el nivel medio, en el Pre-test, los estudiantes se ubicaron un 54% al igual que en el Pos test, presentándose el mismo porcentaje en este nivel; en el nivel alto en el Pre-test se hallaron el 0% de los estudiantes y en el Pos-test aumentó a un 23%.

En la siguiente gráfica se presenta la dimensión 2, que corresponde al Plano de la Narración, con sus respectivos indicadores del narrador, las voces y los recursos retóricos;



Gráfica 7. Desempeño por indicadores Plano de la Narración.

Fuente: Elaboración propia.

La gráfica presenta los cambios que se dieron en la dimensión 2: Plano de la narración, donde se nota movilidad de los estudiantes respecto a la prueba inicial con relación a la prueba final, arrojando como resultado en el indicador “Narrador” un 62% en el Pre test y un 77% en el Pos test, mostrando que los estudiantes lograron avanzar un poco en cuanto al emplear un narrador para sus escritos ya sea en primera o en tercera persona; de igual modo, en el indicador correspondiente a las “Voces” se obtiene un 51 % en la prueba inicial y un 64 % con relación a la prueba final, donde los estudiantes emplean frases dichas o pensadas por los personajes dentro

del cuento; en cuanto al indicador referido al uso de los “recursos retóricos” en la prueba del Pre-test los resultados fueron de un 38% mientras que en el Pos-test se logró un 49 %, evidenciándose un avance en cuanto a escribir un cuento empleando palabras o grupos de palabras para enfatizar en las ideas o hacer creíble la historia, enriqueciendo sus escritos con el uso de algunas figuras literarias que dan sentido y enriquecen los cuentos de los estudiantes.

De igual forma, en la gráfica se evidencia la movilidad que tuvieron los estudiantes con respecto a la aplicación de las dos pruebas realizadas, donde se tuvieron en cuenta algunas estrategias que buscaban enriquecer la dimensión de plano de la narración y sus respectivos indicadores en la realización de la Secuencia Didáctica. Aunque su movilidad en cuanto a los niveles de desempeños en esta dimensión fueron los más bajos con respecto al avance de las otras dimensiones, se puede notar que hubo un avance. Se puede notar que el indicador con un porcentaje más alto, corresponde al uso del narrador para contar la historia, mientras los otros dos indicadores de voces y recursos retóricos tienen un porcentaje más bajo y su movilidad avanza a un nivel medio, teniendo poca movilidad de nivel entre los desempeños; quizás faltó trabajar más estos indicadores dentro del desarrollo de secuencia didáctica, con actividades que potenciaran el uso de voces y pensamientos dentro de los escritos, el uso de los recursos retóricos para enriquecer la historia y el empleo de los posibles narradores que se utilizan al momento de contar.

Ahora bien, en cuanto al indicador correspondiente al narrador de la historia, los estudiantes emplearon un narrador en tercera persona al escribir sus textos, estableciendo una coherencia en el transcurso del cuento, no obstante, en algunos escritos, el narrador se pierde o es confuso al momento de leerlo. En los escritos del pos-test se evidencia la voz de un narrador en la mayoría

de los cuentos, donde da cuenta de quien narra una serie de hechos reales o irreales de acuerdo a la imaginación de autor, haciendo un uso continuo durante la historia.

En cuanto al indicador referido a “voces,” el cual hace referencia a todas aquellas expresiones, diálogos y pensamientos de los personajes dentro del cuento, algunos estudiantes los empleaban al producir sus cuentos, notándose dificultad al emplear signos de puntuación como los de interrogación, los de admiración, las comillas e incluso puntos y comas, lo cual permite evidenciar fácilmente en el texto las frases dichas o pensadas por los personajes; en la mayoría de los textos, ellos emplean la palabra “dijo” para introducir algunos diálogos, sin embargo, hay ausencia de pensamientos dentro de los textos producidos; lo cual es necesario trabajar para saber y conocer que pueden pensar los personajes dentro de la historia. Es por tanto que, se hace necesario citar a Lerner (2001) quien dice que: “el desafío es lograr que los niños lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje y manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad” (p.40). Una forma de conducirlos a una sociedad letrada, es permitirles que ellos mismos se escriban entre pares, para que más adelante logren ser productores para la sociedad en la cual interactúan, empleando aspectos puntuales que se tienen en cuenta en este indicador como diálogos y pensamientos, elementos importantes al momento de escribir una historia.



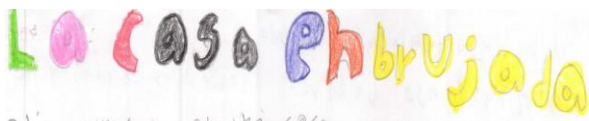
Con respecto al indicador que hace referencia a los recursos retóricos, siendo estos palabras y grupos de palabras utilizadas para dar énfasis a una idea o sentimiento, sirven para hacer creíble una historia, tales como son el uso de hipérbolos, metáforas, símil o comparación, paradoja, epifora, o personificaciones, que se emplean para enriquecer los escritos; donde los niveles de desempeño con relación a las dos pruebas aplicadas Pre-test vs Pos-test fueron los porcentajes más bajos y con poca movilidad. Lo cual sería importante tener en cuenta para seguirlos

trabajando en el aula de clases con el fin de ir fortaleciendo el uso de los recursos retóricos dentro de los escritos de los estudiantes de básica primaria. Ya que se hace necesario hacer personificaciones, comparaciones, algunas exageraciones que se pueden emplear dentro del cuento terror.

De igual manera, para producir un escrito es necesario leer, para poseer herramientas y elementos que ayuden a llegar a la producción textual, sin embargo, los hábitos de lectura en el hogar afectan de forma directa las competencias de lectura y escritura, en este caso, el grupo de estudiantes son de un contexto social rural, pertenecientes a los estratos 1 y 2, y el grado de escolaridad de los padres es básico o en algunos casos, no saben leer ni escribir, conllevando a una poca motivación a hacia la lectura y, por ende, con grandes dificultades en el proceso de escritura, lo cual es necesario llegar al aula con estrategias y actividades como es el trabajo con las secuencias didácticas para motivar a los estudiantes a leer y a desarrollar la competencia escritora en ellos. Tal como lo propone Camps (2003) “una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben” (p.38); de igual forma, Pérez y Roa (2010) definen la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para garantizar algún aprendizaje” (p.62)

Seguidamente, se presenta una tabla de producción textual de la prueba Pre-test vs prueba Pos-test, mostrando los cuentos con los que se analizará la dimensión 2 sobre el plano de la narración y sus indicadores.

Tabla 8. Producción inicial y producción final del estudiante # 7.

Antes de la secuencia didáctica	Después de la secuencia didáctica
 <p> <u>aconabes abia una mano Peluda quemaba</u> <u>la gente y ce le baba a la gente y le sacaba</u> <u>balacabes a las celas le baba a las montañas por</u> <u>los montañas y alla las enteraba por las</u> <u>montañas y los padres lloraban y lloraban</u> </p> 	 <p> Abia unavez en una casa embujada cuando pasaba un niño llamado Luis y una niña llamada Leticia ellos siempre pasaban al lado de la casa embujada se escuchaban pasos y ruidos tenebrosos entonces Leticia y el niño entraron a esa casa a mirar que abia adentro de la casa escucharon algo en el vacío y Leticia y el niño fueron a ver y arriba en el techo avia una bruja entonces los niños corrieron a su casa a decirle al papá y a la mamá que vieron una bruja pero el papá ni la mamá les que hicieron pero los niños resistieron entonces el papá fue a la casa con el niño y la niña cuando llegaron a la casa embujada el papá miro al techo y vio la bruja diciendo le a el diablo diablo, diablo alludame a de tener esos ungnos entonces el diablo dijo estar en bruja te alludare a de tener a los ungnos tube a tu casa bruja y me encargare de estos ungnos us te des ungnos nunca novana a tra par boy a matar a sus hijos y a su esposa para que vste sienta el dolor que siente un diablo entonces el diablo dijo echiso echiso mata a la mamá de los niños y mata a los niños entonces el papá miro a sus hijos en el suelo entonces el papá grito no en tonse el papá corrió a la casa y miro a su esposa en el suelo el diablo se le bur labo </p>

La estudiante escribe:

la mano peluda

ace una ves abia una mano pelude que
 mataba gente y ce llebaba jente y les
 arancaba la cabeza y ce las llebaba a las
 montaña para las montañas y alla las
 enteraba por las montañas y los padres
 lloraban y lloraban.

y la bruja tambien se le bñlo
 y el papá dijo ba ha ver sacre nies careta y llo
 te matare diablo y qti tñmbie bruja entonses el papá
 saco la escopeta y le dio a el diablo y el diablo
 callo al suelo se dio a la bruja y la bruja tambien
 callo al suelo y desde ese día se dice el que
 dentre una casa sola peuden a su hijo y a su
 esposa.

Autora: Manuela

FIN

Con relación a los dos cuentos presentados entre la prueba pre-test y la prueba pos-test, se puede evidenciar claramente el avance de producción textual del estudiante después de la aplicación de la secuencia didáctica, donde el narrador del primer cuento, narra una historia corta sobre “la mano peluda que mataba la gente, les arrancaba la cabeza, se las llevaba para las montañas y los padres lloraban y lloraban” donde existe poca narración de la historia, omite la

descripción del personaje principal, el narrador que emplea es en tercera persona y escribe en pasado, aunque se hace un poco confuso al tratar de leer el cuento, ya que la letra el estudiante la hace muy junta y es un poco comprenderla a la primera lectura. Ya en el segundo cuento hay una historia más completa, con más producción textual más amplia y donde emplea personajes de terror, utiliza un narrador en tercera persona y las acciones van en pasado, hace una redacción un poco más coherente en sus acciones y escribe separando las palabras, haciendo más comprensible el cuento y dejando ver el uso del narrador.

Con relación al indicador referido a “voces” se puede notar que en el primer cuento carece de frases dichas o pensadas por los personajes, mientras que en el cuento realizado después de la Secuencia didáctica se puede ver el dialogo que escribe la estudiante entre el diablo y la bruja, además emplea escritos como: *“el diablo dijo echiso echiso...”* *“el papá grito no”* *“y el papá dijo van a ver...”* Son voces que incluye en el texto para narrar lo que dicen los personajes de la historia, aunque en este texto no se presentan pensamientos, cabe rescatar que la estudiante ya emplea diálogos y expresiones de los personajes al narrar y escribir la historia, siendo un paso muy importante dentro de la producción textual en la básica primaria.

En cuanto al indicador de “los recursos retóricos” se puede notar que el uso de estos es escaso, puesto que no existen comparaciones, metáforas, anáforas. Sin embargo, se puede ver en el segundo cuento una exageración al final del texto donde la estudiante escribe *“y desde ese día se dice el que dentre a una casa sola perderá a su hijo y a su esposa”* en este caso, la estudiante se refiere a los hombres que entren a una casa sola, y hace una hipérbole al expresar que todo hombre que entre a una casa sola perderá su familia. De igual forma escribe repeticiones en algunas partes del texto, por ejemplo: *“le dio al diablo y el diablo callo al suelo, le dio a la bruja y la bruja también callo al suelo”*, haciendo un poco de anáfora con epifora a la vez, sin un uso

estético, solo por hacer repetición dentro del texto como para aclarar de quien se está hablando.

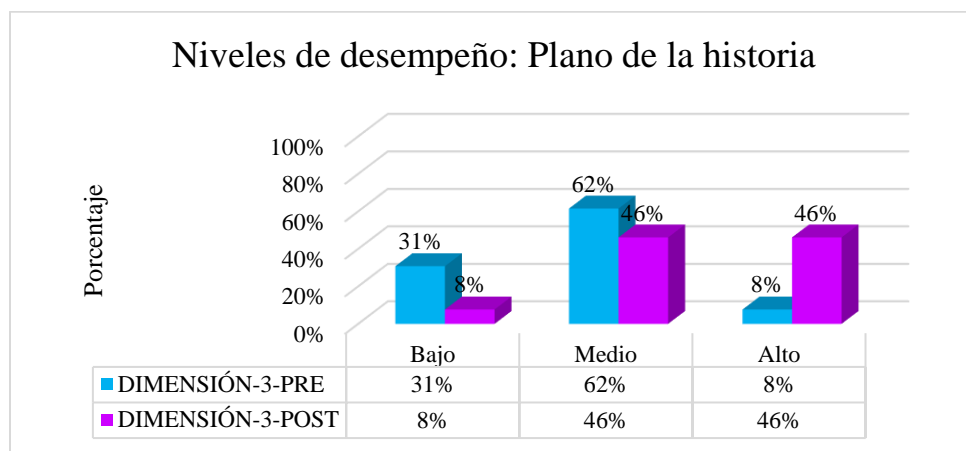
En algunos cuentos de terror del pos test existen algunos recursos retóricos como personificaciones, epiforas o repeticiones y algunas hipérboles que le dan énfasis a una idea o frase, dándole sentido y haciendo creíble la historia. Sin embargo, dentro del desarrollo de la secuencia didáctica hace necesario trabajar varias sesiones sobre que son los recursos retóricos, cómo se emplean dentro del texto, la identificación de estos, y el uso de algunos de ellos dentro de los textos, de acuerdo al nivel de escolaridad de los estudiantes en la básica primaria.

A continuación, se presenta la dimensión 3 con sus respectivos indicadores correspondientes al plano de la historia.

4.1.3.3. Dimensión 3: Plano de la historia.

Para analizar los resultados por niveles del Pre-test y el Pos-test en la dimensión del Plano de la historia se presentan la siguiente gráfica:

Grafica 9: Plano de la Historia



Gráfica 8. Niveles de desempeño: Plano de la historia.

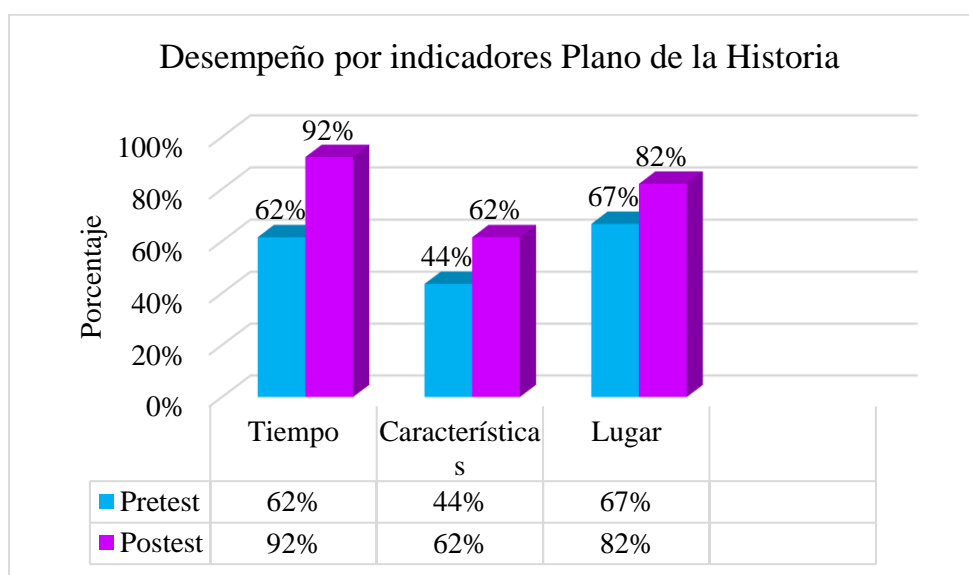
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar que un 31% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo en el Pre-test, en el Pos-test es de 8%; en el nivel medio, en el Pre-test, se ubicaron un 62% de los

estudiantes, mientras que en el Pos-test disminuyó a un 46%, pasando a un nivel alto, en el nivel alto en el Pre-test se hallaron el 8% de los estudiantes y en el Pos-test aumentó al 46%.

Haciendo el análisis de esta dimensión se puede decir que sí hubo una mejoría de los estudiantes en el plano de la historia, dándose la posibilidad de la intervención de la Secuencia Didáctica influyó de forma positiva en los indicadores trabajados en esta dimensión.

A continuación, se presenta la siguiente gráfica sobre la dimensión 3, la cual hace referencia al plano de la historia, con los respectivos indicadores anteriormente mencionados, realizando un comparativo entre el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica 9. Desempeño por indicadores Plano de la Historia.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar los cambios presentados en la dimensión 3, relacionada al plano de la historia, con sus tres indicadores correspondiente a: tiempo cronológico, características físicas y psicológicas de los personajes y al lugar; donde los estudiantes en el pre-test obtuvieron un 62% en el indicador de “Tiempo cronológico”, mientras que en el pos-test los resultados arrojaron un 92%, indicando que los estudiantes tuvieron un gran avance en la prueba final, indicando dentro de la historia el tiempo empleado para desarrollar las acciones: mañana,

tarde, noche, ayer hoy y siendo coherentes con el uso de este dentro de la historia. En cuanto al indicador “Características físicas y psicológicas de los personajes” los estudiantes obtuvieron un 44 % en la prueba inicial y un 62 % en la prueba final, evidenciándose un avance en cuanto a ambas pruebas, reconociendo más características físicas en los personajes y realizando una descripción más detallada de estos en sus aspectos físicos como psicológicos. Con respecto al tercer indicador referido al “Lugar” en la prueba del pre-test los resultados fueron de un 67% mientras que en el pos-test se llegó a un 82 %, mostrándose un avance significativo en cuanto al reconocimiento del lugar donde los personajes se presentan y a partir de éste se empiezan a narrar las acciones.

En cuanto a la movilidad del nivel desempeño de los estudiantes entre estos indicadores fue muy positivo, ya que se logró avanzar de un nivel medio a un nivel alto, en sus indicadores, gracias al trabajo desarrollado en la secuencia didáctica, donde se hace necesario reconocer que las actividades de la secuencia permitieron profundizar en el reconocimiento y descripciones de las características físicas y psicológicas de los personajes, se identificaban los lugares donde se desarrollan las historias y que elementos podían hacer parte de la descripción de este tales como casas, cementerios, sótanos, casas, bosques y demás sitios que se podían emplear en los cuentos de terror, al igual que el uso de los tiempos que se podían emplear dentro de las narraciones haciendo un uso cronológico en el cual los personajes desarrollaran sus acciones.

Con relación al indicador referido al “tiempo cronológico” los estudiantes obtuvieron el mejor avance porcentual en este indicador, ya que en los textos del pos-test se logra identificar mejor los tiempos en que ocurre la historia, llevando una secuencia lógica de si sucedió en la noche, en la mañana o en la tarde, empleando conectores entre los lapsos de tiempo en las producciones de los estudiantes, haciendo más claro y comprensible el cuento. El grupo de estudiantes emplearon

el pasado para narrar sus historias, escribiendo palabras para referirse a las acciones de los personajes tales como vio, dijo, caminó, se rio, se asustó, etc. Cabe mencionar que algunos, cuentos tanto del pre-test como del pos-test, omitieron el tiempo en que se desarrolla la historia, sin indicar si era de noche-de día o en qué momento de realizaban las acciones, no obstante, en el pos-test hay más claridad de este indicador dentro de los cuentos, donde los estudiantes describen el tiempo y el espacio de una forma ordenada y haciendo una relación más coherente con los acontecimientos de este.

Con respecto al indicador referente a las características físicas y psicológicas de los personajes, hubo un buen avance respecto a las dos pruebas, puesto que los estudiantes lograron realizar mejor las descripciones de sus personajes en cuanto a sus características físicas y psicológicas, incluyendo aspectos como el color, la forma, el tamaño, sus emociones, sentimientos y la forma de ser o pensar; Van Dijk (2005) “caracteriza las acciones de los personajes los cuales pueden ser humanos, animados, cosas antropológicamente, definidas en situaciones contextualizadas, los cuales son introducidos con el fin de narrar un acontecimiento”. El avance con respecto a este indicador en la prueba final favoreció la producción textual en los estudiantes, lo cual demuestra que la incidencia de la secuencia didáctica enriqueció favorablemente el trabajo con los estudiantes, con actividades como la de describir el monstruo mentiroso de Rosero Diago, reconociendo las características físicas y psicológicas de los personajes, entre otros textos trabajados en el aula. Ejemplo:

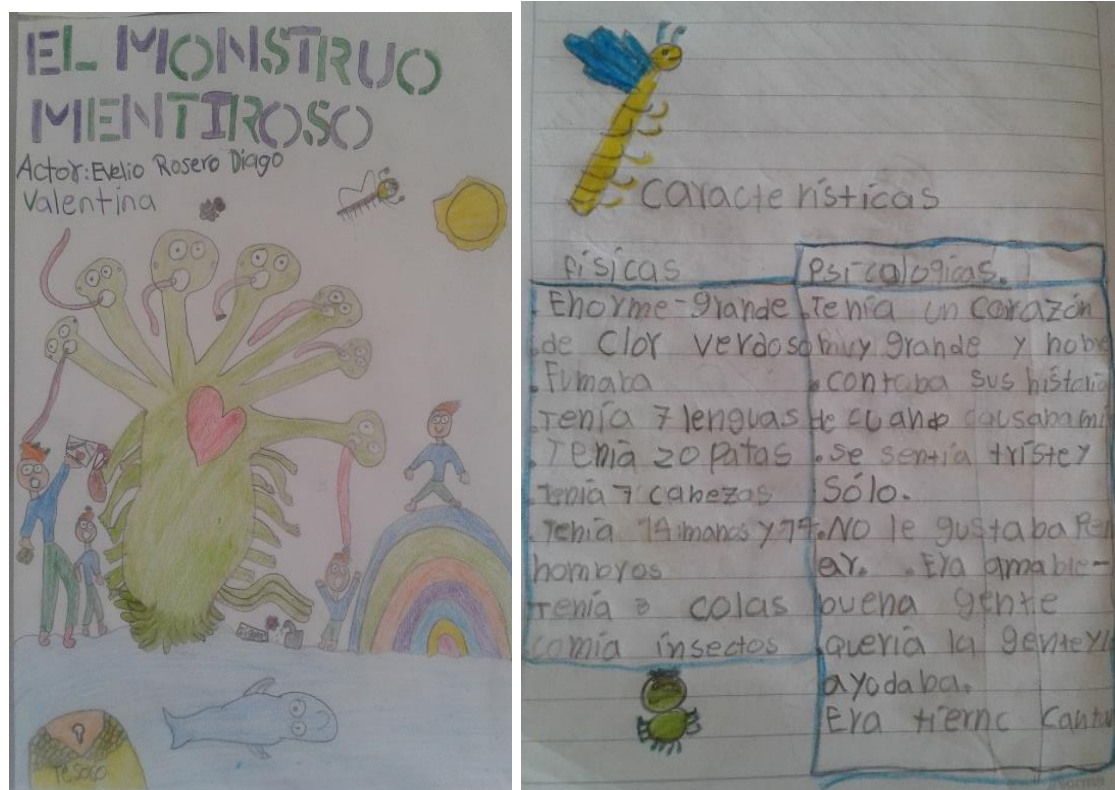


Ilustración 1. Ilustración realizada por el estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Donde los estudiantes dibujaron el monstruo de acuerdo a las características que se describían en el cuento, y lograron identificar las características físicas y psicológicas del personaje principal, un logro que se reflejaba en los trabajos realizados posteriormente.

En esta dimensión se presenta el indicador correspondiente al lugar, donde los estudiantes lograron reconocer y describir a un más las características del lugar donde iban a narrar el cuento, por lo menos lograban hacer referencia del lugar donde podían presentar los personajes y lo identificaban como un lugar de terror para producir sus propios cuentos. La mayoría de los estudiantes en la prueba pos-test, hacían alusión a las casas, a ese hogar como símbolos de lo tranquilo, de lo apacible, del acogimiento, pero que, a la vez, contiene significados antagónicos, como son el misterio, el miedo y el terror, que muchos de ellos utilizaron para dar a sus escritos

un sentido más cercano a la vida humana (Argüello, 2004) utilizaban la casa como un lugar de misterio, que produjera terror en sus cuentos, empleando algunas partes de la casa como habitaciones sótanos, baños, etc., haciendo causar miedo al lector.

A continuación, se presenta una tabla de producción en la prueba Pre-test con relación a la prueba Pos-test realizados en esta investigación después del desarrollo de la secuencia didáctica.

Tabla 9. Producción inicial y producción final del estudiante # 6.

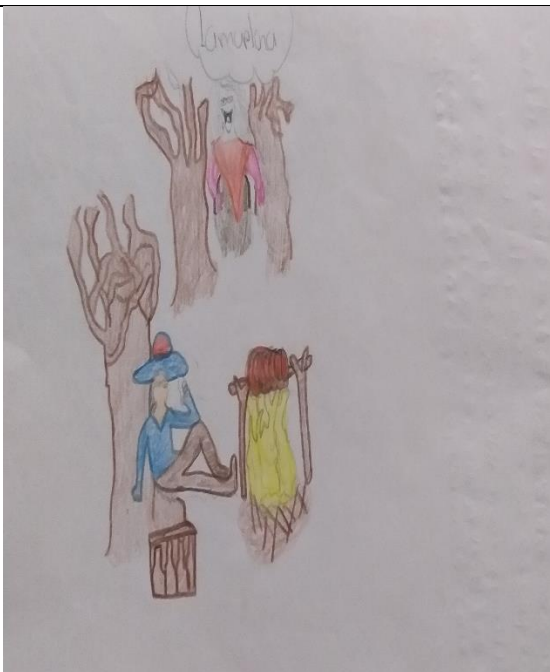
Antes de la secuencia didáctica	Después de la secuencia didáctica
---------------------------------	-----------------------------------

la muela

Érase una vez una mujer que vendía cosas sin contarle
y todos le compraban cosas y cosas y las llevaba
y ella dijo los que le iban a comprar y cosa la noche
cercaba la muela y todos se acordaron de los que le compraban
y le cambiaron y dijo a los que se acordaron de los que le compraban

EL DUENDE MAIDITO

Era se una vez en una ciudad
Yamaba nueva y unos hombres que
Estudiaban artesanías un abuelo
hombres entraron a una casa dentro al
bosque ay, veía algo detrás de la puer
ta fueron a abrir y no había nada en seguida
Se metieron profundo en una esquina de
la casa encontraron un balde con
monedas de oro solido entonces se lle
varon el balde y un espíritu temía porque
leyeron el balde era de color verde con un
sombrero negro zapatillas negra y con
dientes filosos y con la cara arruga y uñas
largas e llamaban por el nombre el duende
el duende buscando subalde con monedas de
oro solido y dijo con los rancas al que me cogio
mi balde con oro lo bolberetisas y lo quemare.

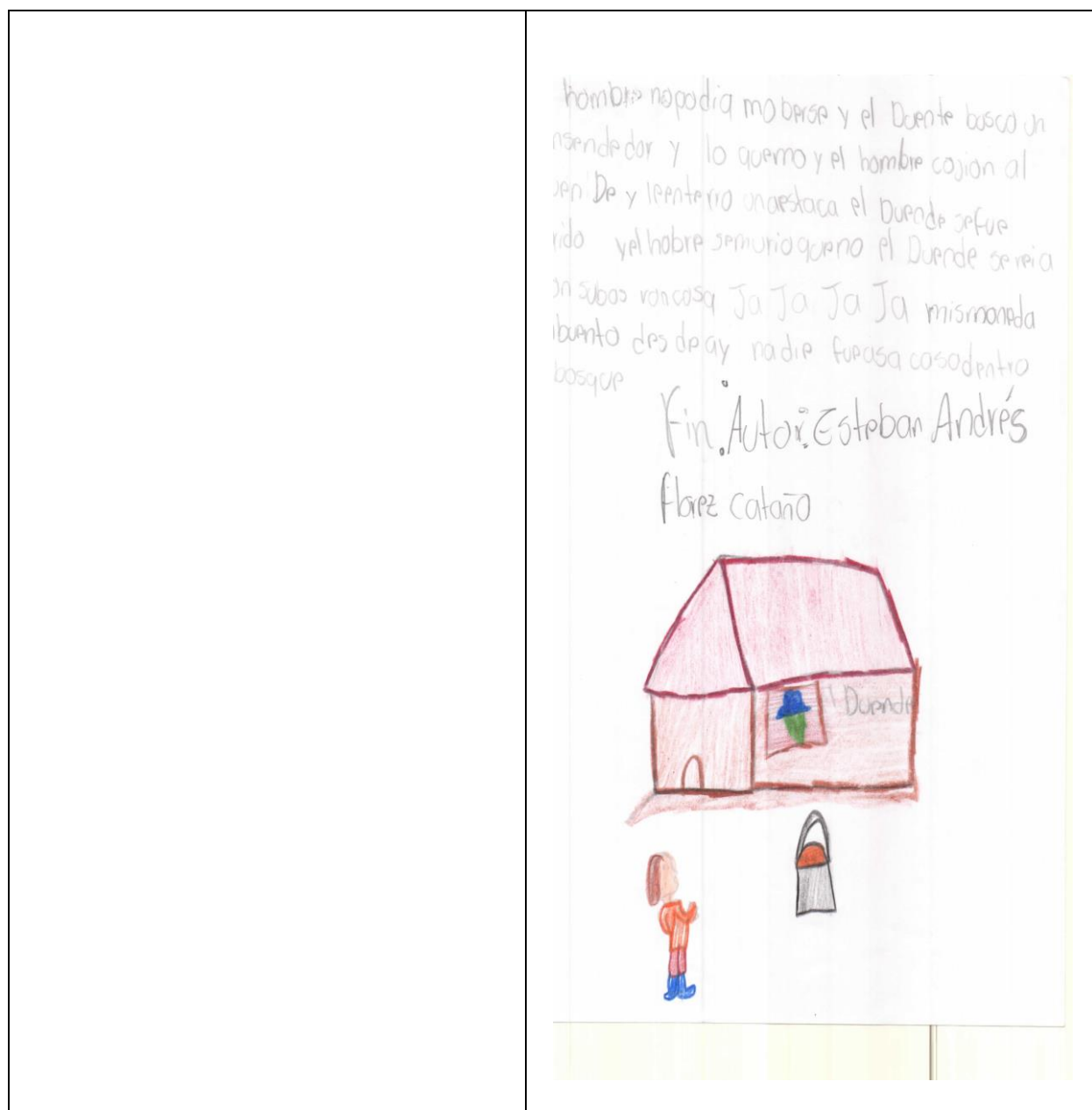


El estudiante escribe:

la muelona

Erase una vez una mujer que vendía cosas en una tienda y todos le compraron cosas y una vez y llos la mataron y ella dijo los que misieron esto los voy a matar y paso la noche cuando se le fue la muelona y todos se asustaron se los comieron enteros y la muelona se rio y dijo a los que salen por la noche se los llevara

Los hombres llegaron a su casa y estudiaron las monedas y querían de un espíritu malvado mientras tanto el duende musca subía de perdido nombre que lo cogió en tonces llega a nueva yor y empieza a buscar un policía luego y le dijo alto y el policía lo molestaba por que era muy bajito y enano en tonces el duende le enterró las uñas en un nudo el policía lo perseguía y casi lo atrapaba en la oscuridad el duende lo perdía en la oscuridad el duende cogió un palo con punta y le enterró el palo en la cabeza en tonces el duende fue a una tienda y allí estaba pistando al hombre le dio al de la tienda el duende dentro y el hombre de la tienda lo guardó en una caja fuerte cuando el hombre iba a meter el balde con las monedas de oro abrió y el duende salió de la caja en tonces con un cuchillo se lo enterró en la garganta y cogió las monedas y fue a donde el hombre que le cogió las monedas en tonces fue a la casa y lo buscaba por todos lados en tonces el hombre vio al duende y cogió un palo y le pegó en la cabeza y el duende se cayó para atrás y tras de el hombre y le enterró un carhillo en la espalda



Respecto al cuento presentado en el pre-test con relación al cuento presentado en el pos-test, se puede evidenciar el avance de producción del estudiante en relación de los dos escritos, pues se demuestra que la intervención de la secuencia didáctica influyó positivamente en los estudiantes, pasando a realizar unas producciones textuales más completas, con sentido, con un propósito definido y un reconocimiento del lugar, tiempo cronológico y características físicas y

psicológicas de los personajes mucho más completas y con una coherencia global durante la historia.

Ahora bien, si comparamos los dos textos con relación al indicador referido al tiempo, se puede ver que el estudiante identifica la noche como al tiempo en el que la muelona sale a matar, sin embargo, dentro de la historia no se refiere a que se empieza a narrar de día. En cambio, en el cuento del pos-test, se puede inferir como el estudiante empieza a narrar el cuento de día, y al transcurrir la historia, explica que en la oscuridad mata al policía y se dirige en busca del hombre que le robó sus monedas de oro sólido para quemarlo. De igual manera, en el indicador referido al lugar, los estudiantes en el pos-test, describen de una forma más detallada el sitio o espacio donde ocurren los hechos, haciendo referencia a una casa, un bosque o cualquier espacio que se emplee para narrar la historia; en el ejemplo de los cuentos presentados, el estudiante hace referencia a una tienda, sin detallar el lugar, mientras que en el segundo cuento el estudiante especifica la casa dentro del bosque, escribe características como la puerta, la esquina, etc., para hacer alusión a los lugares donde sucede la historia.

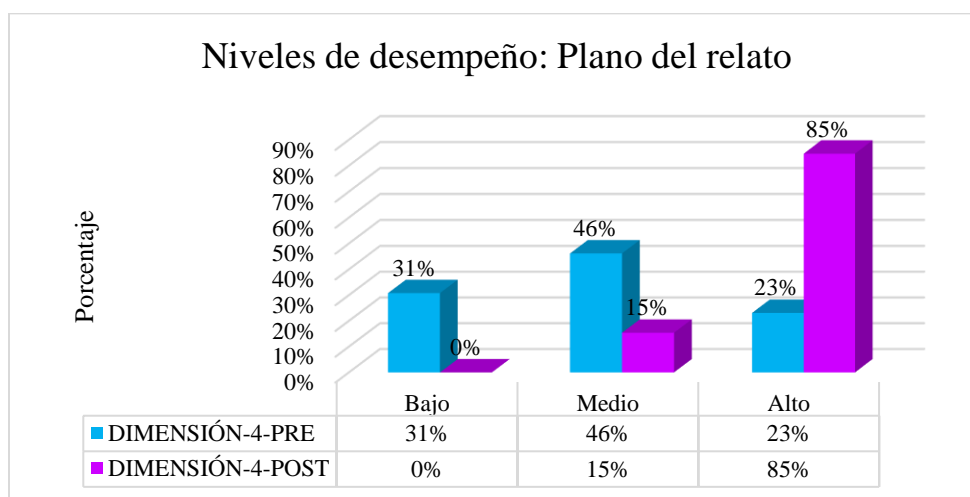
Con relación al indicador referente a las características físicas y psicológicas se puede evidenciar un gran avance con relación del cuento del pre-test con el cuento del pos-test, ya que el estudiante describe con más detalles al duende al escribir: *“Era de color verde con un sombrero negro sapatilla negra y con dientes filosos y con la cara arruga uñas largas... con bos ronca... era muy bajito y enano”* también lo hace ver como un ser malo, ambicioso, feo, pelión, asesino; en fin, se logra ver una descripción con más características, las cuales presenta ausencia en este indicador con respecto al primer cuento. Cabe resaltar que los estudiantes en los cuentos del pos-test, poseen más características físicas y psicológicas al presentar sus personajes.

Para continuar con el análisis de las dimensiones, se presenta a continuación la última dimensión correspondiente al plano del relato.

4.1.3.4. Dimensiones 4: Plano del relato.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test en los niveles de desempeño de los estudiantes en esta dimensión del Plano del relato, esta estructura es propuesta por Cortes y Bautista (1998) como estructura ternaria compuesta por un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final.

A continuación, se presenta la gráfica por niveles de desempeño obtenidos en las pruebas del Pre test y el Pos test de la implementación de la Secuencia Didáctica.



Gráfica 10. Niveles de desempeño: Plano del relato.

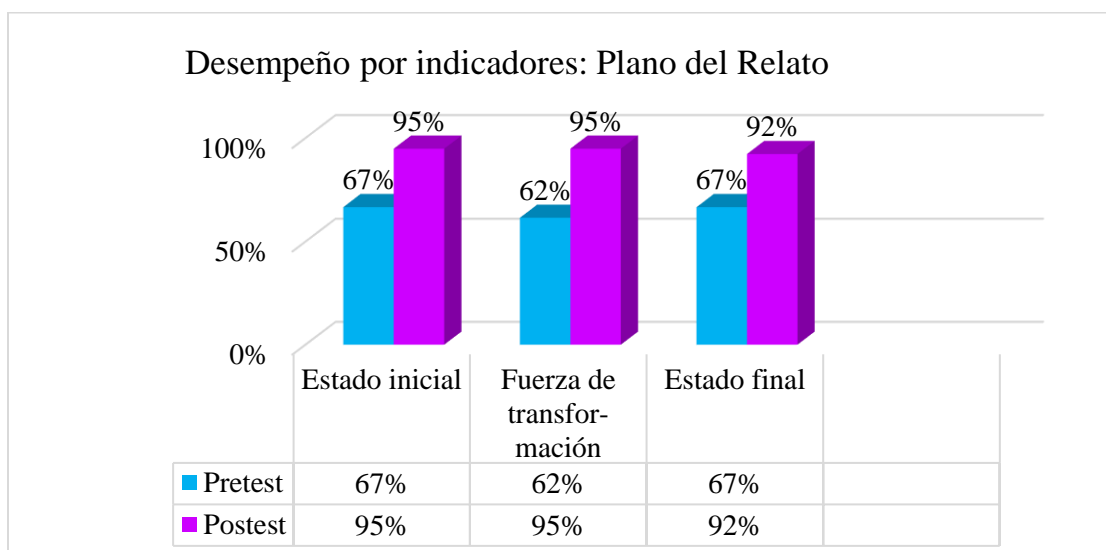
Fuente: Elaboración propia.

La gráfica muestra un avance positivo en el grupo respecto a esta dimensión. Puesto que, los estudiantes en el Pre-test se ubicaban en 31% en un nivel bajo disminuyendo en el Pos-test a un 0%, mostrando una reducción de 31 puntos porcentuales, lo cual evidencia una transformación en las dos pruebas; De igual forma, los estudiantes se ubicaron en un 46% en nivel medio de la prueba del Pre-test, mientras que tan un 15% se halló en este nivel en la prueba del Pos-test. En

el nivel alto del Pre-test hubo un 23% de los estudiantes y aumentó a un 85% en el Pos-test, es decir, se obtiene una mejora de 62 puntos porcentuales, indicando un avance favorable para esta dimensión.

Con respecto a lo anterior, se puede decir que el avance de los 62 puntos porcentuales de aumento se debe posiblemente a la implementación de la Secuencia Didáctica, demostrando que los estudiantes se acercaron a la estructura ternaria propuesta por Cortes y Bautista (1999) reconociendo el plano del relato en sus narraciones, es decir, presentando en las producciones textuales: un estado inicial, unas fuerzas de transformación y un estado final. Es bueno resaltar que los resultados indican que los estudiantes lograron desarrollar competencias comunicativas.

A continuación, se presenta la gráfica de la dimensión 4, que corresponde al plano del relato, con los indicadores de: Estado inicial, Fuerzas de transformación y Estado final:



Gráfica 11. Desempeño por indicadores: Plano del Relato.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se puede observar los cambios presentados en la dimensión 4, la cual corresponde al plano de relato, en la organización de su estructura ternaria, empleándose los signos de demarcación que funcionan como indicadores, los cuales son: Estado inicial de la

historia, fuerzas de transformación y estado final de la historia, mostrándose cambios positivos en todos los indicadores. En el primer indicador correspondiente al “Estado inicial” se presenta un 67% en el Pre- test y un 95% en el Pos-test, evidenciándose un gran avance en cuanto a la claridad de cómo puede empezar un cuento, cuáles son esos signos que caracterizan el inicio de una historia: “Erase una vez”, “Había una vez” entre otros, que dan ese toque de narración inicial y contiene en su mayoría de escritos, a sus personajes en un ambiente y lugar específicos para empezar a narrar el cuento.

Del mismo modo, el segundo indicador referente a las fuerzas de transformación, arrojó un 62% en la prueba inicial y un 95% en la prueba final, después de aplicada la Secuencia didáctica, demostrándose un avance significativo en este aspecto, permitiéndoles a los estudiantes enriquecer sus textos a través de acciones, explicaciones a situaciones, descripciones, algunas expresiones o hechos que alteraron el estado inicial de la historia, y que complementan esa parte densa del cuento de terror.

Con relación al indicador referido al Estado final de la historia, se muestra un 67% en el Pre-test y un 92% en el Pos-test, presentándose un muy buen avance en concordancia con este indicador, ya que se hace un reconocimiento del estado final de la historia, presentándose cierre, terminación o culminación del cuento, no solo escribiendo “fin”, sino también dándole un final feliz o trágico de acuerdo a la historia de terror que los estudiantes escribieron.

Respecto a la gráfica, se puede evidenciar que los tres indicadores (estado inicial, fuerzas de transformación y estado final) presentados en esta última dimensión, tuvieron una movilidad de los desempeños de un nivel medio hacia un nivel alto como se puede apreciar en la prueba pre-test con relación a la del pos-test.

Durante la Secuencia didáctica se trabajaron diferentes lecturas de cuentos, con el fin de reconocer la estructura ternaria, debido a que la historia se define por estados y fuerzas de transformación que modifican dichos estados; lo que da como resultado una estructura básica conformada por: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Cortes y Bautista 1998) formulando preguntas a los estudiantes sobre cómo eran los personajes, que hacían, los lugares, qué paso primero, y después que sucedió, al final cómo quedaron los personajes, cómo terminó la historia, entre otras, que permitieran reconocer la estructura del cuento; permitiendo de esta manera que los estudiantes reconocieran algunos signos de demarcación que se emplean en los inicios de muchos cuentos, al igual que para finalizarlos, ya sea señalándolos con color o escribiéndolos en el tablero. Estos ejercicios permitieron a los estudiantes profundizar y conocer más sobre la organización de los cuentos, reconociendo la silueta del texto y lo articularan con otros cuentos de acuerdo a la lógica narrativa, teniendo sentido de principio a fin, según Jolibert & Sraiki (2009).

Por consiguiente, los resultados en el Pos-test fueron favorables en los indicadores de esta dimensión, puesto que los estudiantes pudieron tener más claridad sobre el tipo de texto trabajado y su estructura base, donde enlazaban y tejían sus escritos a través de sus narraciones para dar un sentido desde el estado inicial, pasando por las fuerzas de transformación y poder llegar a un estado final de cada cuento.

Al particularizar el análisis, en el primer indicador correspondiente al estado inicial de la historia, el grupo en general, presenta dificultades en establecer una situación donde especifiquen el ambiente y el espacio en el que sucede la historia, emplear algunas signos de demarcación para dar inicio al cuento y hacer una presentación de los personajes acorde a las narraciones, ya que en algunos cuentos no fueron tenidos en cuenta, no aclaraban dónde se sucedieron los

hechos, no especifican los lugares, ni las fechas, ni tampoco el tiempo, sólo se limitaron en algunos casos a re narrar una historia ya escuchada, sin tener presente el estado inicial al escribir un cuento de terror, haciéndolo ver simple y sencillo. En este estado inicial de la historia, que es el primer segmento de la narración, se espera que se introduzcan el o los personajes principales del cuento, se presenta un espacio físico o ambiente para el desarrollo de las acciones y se contextualiza con un tiempo determinado; sin embargo, en los cuentos del pre-test hay ausencia de estos aspectos. Para lo cual, en el pos-test, los estudiantes emplean un estado inicial más completo con un ambiente donde se desarrollan los cuentos, presentan los personajes y contextualizan al lector con un tiempo específico, haciendo que sus escritos sean más llamativos, más extensos y con más acciones iniciales que llaman la atención.

En tanto al indicador referido a las fuerzas de transformación, el grupo presenta algunas dificultades con relación a este aspecto, puesto que no era fácil para los estudiantes producir una o varias fuerzas o situaciones que alteren el estado inicial de la historia, describir acciones que propiciaran riesgos, produjeran miedos o peligros a sus personajes, les resultaba complicado escribir esa parte densa y atractiva de la historia, que generara expectativas para conocer el estado final, explicando cómo se desarrollan los hechos dentro de la historia, sin hacer intervenciones de otros personajes que hiciesen alguna expresión o hecho que cambie o transforme el estado inicial del cuento. Dichos aspectos, identificados en el Pre-test, se veían dificultades en este indicador, por lo tanto, en la secuencia didáctica se trabajó con el fin de fortalecer estas fuerzas de transformación, resaltando en cada cuento leído las partes de la narración y especificando en el conflicto o fuerzas presentadas en los cuentos, con el fin de que los estudiantes reconocieran y tuvieran claridad en este punto, que comprendieran que en el cuento las acciones y parte central conlleva varios sucesos que afecta la tranquilidad del estado

inicial y que algunos personajes están expuestos a peligros, miedos o a situaciones difíciles, donde hay algo que cree el suspenso, la intriga o el terror de saber qué va a pasar con los personajes, si van a terminar en un final feliz o no. Siendo las fuerzas de transformación la parte fundamental en el relato, como lo expone Cortés & Bautista (1999) y que, sin el conflicto, los cuentos carecerían de fortaleza. Durante la secuencia se reconoció la importancia de fortalecer las fuerzas de transformación, donde los estudiantes a través del trabajo grupal, empezaron a narrar sus historias de forma oral hasta lograr ir llevándolas a la parte escrita, donde se puede evidenciar en el pos-test, que el proceso de producción de los estudiantes se transformó de manera positiva.

Respecto al estado final de la historia, en este indicador los estudiantes obtuvieron un buen avance en relación de la prueba pre-test y los resultados arrojados en la prueba pos-test, lo que se puede notar que algunos estudiantes reconocían este estado, haciendo referencia a algunos signos de demarcación del estado final o al escribir “fin”; en algunos cuentos se hace un cierre, aunque un poco confuso o difícil de comprender. De cierto modo, en los textos finales se puede evidenciar más claramente algunos desenlaces de la historia, donde se termina en cuento o simplemente lo dejan inconcluso, ya que los cuentos de terror no siempre tienen un final feliz; a pesar de esto, se logra ver un cierre en los cuentos producidos por los estudiantes en el pos-test.

A continuación, se presenta una tabla de producción en la prueba Pre-test con relación a la prueba Pos-test, realizados en esta investigación.

Tabla 10. Producción inicial y producción final del estudiante # 1.

Antes de la secuencia didáctica	Después de la secuencia didáctica
---------------------------------	-----------------------------------

Había una vez en un sótano algo muy miedoso los niños decían que en el sótano habían matado a una señora que quiso agotar a sus hijos y desde entonces a la señora la llamaron la llorona y un día común, una niña enseñó a su mejor amiga en el sótano por diversión pero su mejor amiga no lo tomó como un chiste y la empezaron a llamar diciéndole beronica ben a jugar al asesino yo te asesino primero y la niña se puso a gritarle a su amiga diciéndole que había algo pero su amiga le dijo no inventes cosas y después beronica se quedó ahí por una noche y su madre se preocupó y la buscó pero no encontró nada su madre fernanda gritaba beronica donde estás pero no hubo respuesta y desde entonces no se sabe nada de beronica y un día una maestra de beronica le dijo a camila no has visto a beronica y camila le dijo no yo solo sé que desapareció en ese sótano por una noche y la maestra corrió hacia el sótano y abrió la puerta y dentro gritándole a beronica y le dijo beronica donde estás y la puerta se cerró sola y todo estaba oscuro y la maestra sacó la linterna y oyó algo llorar diciendo mis hijos quiero a mis hijos y la maestra vio a beronica colgando de una cuerda y después la maestra llorando dijo que te abra pasado y siguió investigando y vio a la llorona y gritó llamada llamada y la llorona saltó y mató de un modo a la maestra y desde entonces se dice que el que dentro a el sótano morirá Fin.

Autora: Valentina Cardona Bueno
Una muñeca diabólica y mala

Había una vez una señora que se llamaba Vanesa y ella estaba embarazada y un día le dijo a su esposo que estaba embarazada y su esposo se puso muy feliz y pasaron 7 meses y ya era hora de que el bebé naciera y fueron al médico y nació una niña que la llamaron paulina hasta que un día Vanesa y su esposo estaban en su aniversario y su esposo salió a comprar el regalo pero no sabía que comprar y de repente vio una cadena y se antojó para comprársela a su esposa y se la compró cuando él llegó a la casa le dio la cadena a su esposa y su esposa se puso muy feliz y dijo no se te olvide que mañana es el cumpleaños de tu hija y learemos una fiesta para celebrar sus 5 años y su esposo dijo voy a comprar mañana su regalo entonces la esposa dijo ya vamos a dormir y amaneció y el esposo madrugó a comprar el regalo y le compró una gran muñeca y después llegó a la casa y le dijo a su hija paulina mira lo que te traje y la niña la deslazo y vio la muñeca y le gustó mucho pero cuando enocheó la niña durmió con su nueva muñeca y sus padres se despidieron de ella y le apagaron la luz y la niña sintió que la mordieron y aprendió de la luz y nadie estaba en su habitación entonces volvió a apagar la luz

	<p> y sintió que alguien le dijo al oído paulina ayúdame estoy enserada en el baño y paulina pregunto ¿quién anda ahí? y nadie le respondió entonces la niña bio en la puerta de su abitación a su padre y le dijo papá que ases ahí entonces nadie le respondió entonces la niña se fue a ver que acia su papá pero cuando fue algo le toco su hombro y la niña grito papá mamá pero nadie le respondió en tonces la niña fue al cuarto de sus padres pero bio no a sus padres si no que a su muñeca en la cama de sus padres y sus padres estaban tirados en el piso sin cabeza y la muñeca se piro de la cama y estaba ahorcando a la niña y la niña se puso a resar y la muñeca se fue corriendo y gritando de esta manera nunca me jee de esta casa tu seras la que seira primero y la niña salio corriendo a su habitación y su atraco y paso toda la noche resando asta que amanecio y la muñeca estaba a su lado y la niña salio de su casa y fue donde un sacerdote y le conto todo lo que habia pasado y el sacerdote fue a la casa de la niña y comenzo a orar ahi espíritu maligno deja esta casa y esta familia entonces el espíritu se fue y la muñeca de sapateo para siempre fin </p>
--	--

En la tabla se evidencia un cambio significativo de producción textual, en lo que corresponde a la aplicación de la prueba inicial y los resultados obtenidos en la prueba final, donde se nota un avance en la estructura ternaria en este tipo de texto: cuentos de terror. Debiéndose seguramente, a la organización y planeación de la Secuencia didáctica que conllevo a la realización de actividades que abordaran estos indicadores en esta dimensión, y que gracias a la aplicación se lograron avances significativos en el reconocimiento de los estados inicial y final y las fuerzas de

transformación, permitiéndole a los estudiantes tenerlas presentes al momento de escribir sus cuentos.

En cuanto al estado inicial, se puede observar en el texto del Pre-test, que el estudiante presenta unos personajes y los ubica en un lugar específico, empleando signos de demarcación que hacen relación a este estado: *“Había una vez en un sótano algo muy miedoso los niños decían que en el sótano habían matado a una señora que quiso aogar a sus hijos y desde entonces a la señora la llamaron la llorona...”* notándose que es una historia re-narrada y que hace parte de la tradición cultural como son las leyendas, en este caso hace referencia a la llorona. De igual manera, en el Pos-test se evidencia unos signos de demarcación al estado inicial del cuento, se presentan los personajes con nombres, con más acciones dentro de su ambiente, describe emociones y sentimientos y redacta de forma más detallada el principio del cuento: *“Había una vez una señora que se llamaba Vanesa y ella estaba embarazada y un día le dijo a su esposo...se puso muy feliz y pasaron 7 meses... y nació una niña que la llamaron Paulina...”* además, cuenta que la pareja estaba de aniversario y que el esposo le compro un regalo a su esposa, y ella le dice que al día siguiente es el cumpleaños de la hija; dando espacio para empezar a narrar las fuerzas de transformación. Se muestra que es una historia producida por la misma estudiante, con personajes con nombres y ambientación propios de su imaginación o creatividad para escribir su cuento.

En cuanto al segundo indicador, correspondiente a las fuerzas de transformación, se puede evidenciar claramente todas las situaciones y acciones descritas por el estudiante, mostrando un gran avance de producción con relación a ambas pruebas, donde en el pos-test, escribe paso a paso todos los hechos vividos desde que el esposo compra la muñeca, se la regala a su hija, apagan la luz, la niña siente cosas extrañas en su habitación... en sí, va redactando claramente

los sucesos vividos por la niña y su muñeca diabólica, describiendo situaciones que causan miedo al lector, además, incluye diálogos, interrogaciones, voces y demás hechos que hacen parte de las fuerzas de transformación presentadas en este cuento de terror, haciendo notar en este indicador la parte más densa de la historia, donde ocurren la mayor parte de los hechos y en donde se transforma el estado inicial, a través de varias situaciones para llegar al estado final. Por otro lado, se puede ver que en el primer texto existen fuerzas de transformación, las cuales son narradas de forma sencilla y sin mayores descripciones de los sucesos de sus personajes, también hay confusiones con los nombres de los personajes en algunas acciones que realizan.

De forma general, en el Pre-test, se evidencia que el grupo presenta ausencia al escribir un cuento empleando la fuerza de transformación, sin descripciones de hechos o acciones de forma detallada que provoquen al lector a seguir leyendo y que se produzca el misterio, la intriga el terror dentro de la historia. Al respecto se puede afirmar que esta situación puede deberse al desconocimiento de lo que es una fuerza de transformación o conflicto, haciéndose necesario que desde el aula se aborden estrategias que les permitan reflexionar sobre este indicador y poderlo trabajar desde varias estrategias, con el fin de enriquecer esa producción en los estudiantes y poder realizar diferentes tipos de textos narrativos.

Mientras que, en el pos-test, se puede apreciar los textos con buen contenido en las fuerzas de transformación, mostrando esa parte densa y atractiva de la historia, generando la expectativa para conocer el final de la historia, produciendo intriga, suspenso o terror en algunos cuentos, explicando cómo se desarrollan los hechos, haciendo intervenciones de los personajes, introduciendo expresiones, pensamientos, diálogos o hechos que transforman el estado inicial de cada cuento. En sí, el cuento presentado cumple con los requerimientos del instrumento trabajado en esta investigación.

En relación al tercer indicador referido al estado final de la historia, se puede evidenciar que ambos cuentos presentan un cierre o desenlace, empleando palabras o algunos signos de demarcación que la dan por terminada la historia; en el primer texto se deduce que el cierre se hace cuando el estudiante escribe “... y grito *alluda alluda y la llorana salto y mato de un mordisco a la maestra y desde entonces se dise que el que dentre a el sotano morira Fin.*”

Mostrando un final distinto en el cuento, donde la historia no termina con un final feliz, como se acostumbra en la mayoría de los cuentos tradicionales. En el segundo cuento, se presenta un final un poco más extenso, desde donde el estudiante escribe “... *la niña salio de su casa y fue donde un saserdote y le conto todo lo que había pasado... fue a la casa de la niña... espíritu maligno deja esta casa... entonces el espíritu se fue y la muñeca desaparecio para siempre fin*” en este cuento, existe un estado final con más sucesos que explican de forma un poco más detallada lo que hace el personaje principal en este estado para finalizar la historia. A nivel general, cabe mencionar que no todos los cuentos presentaban un cierre o desenlace en este estado final, por lo que no se obtiene un 100% en este indicador, sin dejar de reconocer que el avance con respecto a la prueba inicial en relación con la prueba final, donde se pueden reconocer un fortalecimiento en este estado final.

De igual forma, los avances en esta dimensión del plano del relato tuvieron un avance positivo en relación a sus indicadores, mostrándose un avance positivo, y logrando que los estudiantes alcanzaran la competencia escritora al momento de producir sus cuentos de terror, siendo escritos propios, narrados por ellos mismos y con personajes de su creatividad; no siendo historias recontadas a través de la tradición oral.

En consecuencia, la Secuencia Didáctica “Del terror al amor” posibilitó que los estudiantes de 3°, 4° y 5° de aula multigrado de básica primaria, fortalecieron el proceso de escritura de textos

narrativos, en este caso de cuentos de terror, evidenciándose mejores desempeños de acuerdo a lo establecido en la variable dependiente en sus cuatro dimensiones (Contexto situacional y los tres planos del relato), en los cuales se puede considerar que hubo transformaciones en los textos de los estudiantes con relación a la prueba Pre-test en confrontación con la prueba Pos-test en la aplicación de la secuencia didáctica. En este sentido, como se pudo apreciar, las mayores avances se dieron en el indicador de “enunciador” y “fuerzas de transformación”, permitiendo que los escritos finales tuviesen un reconocimiento de quien escribe el texto, el rol que asume y a su posición frente al cuento, en cuanto al indicador de fuerzas de transformación se evidencia una producción textual más enriquecida, con mayores elementos para describir, más acciones o hechos que nutren los cuentos de terror, con elementos propios de este tipo de texto que complementan esa gran parte del texto y que transforma el estado inicial y se lleva hasta el estado final de la historia, produciendo grandes historias que llaman la atención al momento de leer. Por otro lado, los indicadores que presentaron poco avance fueron el de “destinatario” y los “recursos retóricos”, cabe reconocer que, aunque se dieron buenos resultados, fueron los que menos avance porcentual obtuvieron, demostrando que se requiere de unas estrategias y actividades que fortalezcan estos indicadores en la aplicación de la Secuencia didáctica, con el fin de tener niveles similares en todo el proceso.

Respecto a lo anterior se puede concluir que, la aplicación de la secuencia didáctica mejoró la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror en los estudiantes de básica primaria, y que se requiere de una buena planeación con diversas estrategias que apunten a fortalecer los indicadores presentados en la operacionalización de la variable dependiente, y así lograr grandes avances en las competencias escritoras de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y conocimientos que se deseen enriquecer durante su desarrollo. De igual forma, se puede decir

que, con respecto al título del proyecto de investigación “Del terror al amor”, los estudiantes a través de los cuentos de terror, pudieron despertar el amor por la producción textual, reflejándose en los escritos de sus propios cuentos en el transcurso de la Secuencia didáctica.

4.2. Análisis cualitativo de la información.

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de la información, a partir de las categorías que emergieron de los datos obtenidos en el Diario de campo, donde se registraban las experiencias vividas por la docente participante en la implementación de la Secuencia Didáctica. Las categorías que surgieron, fueron acordadas por el grupo de docentes de la maestría, definiéndolas cada una y partiendo de ellas para realizar un análisis descriptivo y reflexivo de las experiencias en el aula de clases; las categorías son: auto-percepciones, transformaciones, toma de decisiones, descripciones, percepciones y auto-cuestionamiento. Dichas categorías se acordaron de manera conjunta por los Estudiantes de Maestría de la promoción IV, de becarios del MEN, donde se hizo un ejercicio de lectura de los distintos diarios de campo, con el fin de determinar cuáles eran los apartes más relevantes de la información presentada, para categorizarlas de acuerdo a los planteamientos de Schön (1996) y Perrenoud (2011) en los cuales se pueden identificar las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes.

La implementación de la secuencia didáctica comprende 3 fases para su desarrollo, la primer fase, es la de Preparación, que contiene tres sesiones de dos horas cada una, (aproximadamente) la presentación de la secuencia a los estudiantes, establecer y pactar el contrato didáctico y la evaluación de conocimientos previos; la segunda fase es la de Desarrollo: que comprende ocho sesiones de dos horas, donde se realiza todas las actividades propuestas relacionadas el tipo de texto; la última y tercer fase es la de Evaluación con tres sesiones de dos horas en cada clase, realizando una producción final de los cuentos, un cierre y finalización de la secuencia.

4.2.1. Análisis de las prácticas de enseñanza.

Para el análisis de las prácticas de enseñanza se hace necesario realizar la presentación de la docente que realiza la investigación, y luego hacer un recuento de las fases desarrolladas en la secuencia didáctica, analizando las categorías presentadas en este proceso y realizando una reflexión frente a la labor docente. El análisis se lleva a cabo a partir de las seis (6) categorías que emergieron del registro del Diario de campo y en común acuerdo con los estudiantes de la cuarta cohorte en profundización de la Maestría en Educación, pertenecientes al Macro-proyecto de investigación en Didáctica del lenguaje. Estas son:

Auto-percepciones, definidas como momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias; **transformaciones**, como los cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión; **toma de decisiones**, son aquellas elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones; **descripciones**, se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones; **percepciones**, es el reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes y de los factores externos; **auto-cuestionamiento**, son aquellas valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer.

Dicho análisis está discriminado de acuerdo con las tres fases que constituyeron la Secuencia Didáctica propuesta por Camps (2003): las cuales son: la fase de preparación, la fase de desarrollo y la fase de evaluación.

4.2.1.1. Presentación de la docente.

Se presenta la docente: Gloria Liliana Iglesias Hernández, con 12 años de experiencia en el campo laboral del Magisterio, en el nivel de Básica primaria en aulas multigrado, con títulos de Normalista Superior y Licenciada en Pedagogía Infantil.

4.2.1.2. Fase de preparación.

Durante mi experiencia laboral como docente, he realizado procesos de investigación en otras áreas del conocimiento (ONDAS, Matemáticas, Ciencias Naturales) que requieren de una planeación de proyectos pedagógicos, sin embargo, en el área del Lenguaje es un reto al que me propuse alcanzar, pues, aunque es una de las áreas que enseño en Básica Primaria, no había realizado nunca la planeación de una Secuencia Didáctica, y que a la vez fuera tan significativa e importante en el proceso de aprendizaje para los estudiantes. Al interesarme por desarrollar una secuencia en el área de Lenguaje, implicaba enfrentarme a un nuevo conocimiento, conocer acerca de los teóricos, poner en juego estrategias que fortalecieran dicha área y determinar que les podía agrandar o llamar la atención a mis estudiantes en ese momento, para poder partir de qué tipo de texto emplearía para trabajar con mis estudiantes de acuerdo a sus intereses y a las necesidades de aprendizaje que presentaba, que, sin duda alguna, la producción en mis estudiantes era relativamente escasa o poca, les llamaba más la atención a algunos de ellos dibujar, a otros hablar, a otros transcribir, pero para escribir, si se hallaban las mayores dificultades.

Reconozco que, al principio tuve mucho miedo de enfrentarme sola a desarrollar la secuencia didáctica y visualizaba obstáculos que se me podían presentar en el camino, no obstante, tuve la valentía de seguir y enfrentarme a un nuevo conocimiento, una nueva experiencia y a un aprendizaje que iba a favorecer tanto a mis estudiantes como a mí en cuanto a mi práctica pedagógica. Inicié el proceso de mi secuencia didáctica, esperando alcanzar nuevas metas que

permitieran obtener los logros propuestos en el proyecto de investigación. El primer reto, era buscar un título para el proyecto que a la vez tuviese relación con la Secuencia Didáctica y el tipo de texto que iba a trabajar, para lo cual mis estudiantes fueron la fuente de inspiración para el título: “Del terror al amor”, donde les llamaba mucho la atención las historias de terror, les gustaba que les contara distintos cuentos, pero la necesidad la tenían en la producción textual, incluso, confieso que es también una de mis debilidades y reconozco que producir no es tan fácil, es más bien un arte y que de alguna forma lo debía fortalecer para poderlo compartir con mis estudiantes. Después de varios nombres, logré concluir que, a partir de los cuentos de terror, que les gustaban a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, podía enamorarlos hacia la producción escrita, donde el amor era sinónimo de ese encantamiento por escribir. De ahí en adelante, todo lo que se relacionara con historias de terror en especial los cuentos eran mi centro de atracción y pensaba siempre en cómo poderlos compartir con los estudiantes.

El proceso de preparación y planeación de la secuencia didáctica, se llevó a cabo en las tres primeras sesiones de clase, convirtiéndose en un desafío, puesto que a pesar de la experiencia en el aula de clases, aún se presenta el temor de hacer algo nuevo, algo diferente, debido a que las actividades propuestas apuntaban a llamar la atención de los estudiantes, motivarlos a realizar la secuencia y despertar en ellos las expectativas para la ejecución de la misma, y temía no ser tan innovadora y no lograra captar la atención de los estudiantes. La ambientación del aula de clases durante la primera sesión, se decoró con una gran cantidad de elementos del terror y oscureciéndola, los estudiantes se mostraron atentos y curiosos por saber que estaba pasando y que les iba a presentar, fue una mezcla de emociones tanto para ellos como para mí, demostrando que lo diferente y lo particular a las rutinas diarias que se llevan en clase, pasan a un segundo plano y posiblemente no tienen una relevancia de aprendizaje como lo nuevo por conocer y por

aprender, tanto que los estudiantes que poco participan en clase, terminaron contando historias de brujas, arañas, duendes, fantasmas y espantos, participando activamente de esta actividad. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de impactar en el aula con materiales que llamaran la atención de los estudiantes (como las imágenes alusivas al terror) y el cambio a algo nuevo causó expectativas e interés por aprender cosas nuevas, de este modo, me motive más a llevar a cabo mi secuencia didáctica.

En esta sesión predominó en mi Diario de Campo las **percepciones** de los estudiantes, ya que me dedicaba en reconocer la realidad que vivían los estudiantes y todos los factores externos que incidían en ellos: "*...los estudiantes se encontraban muy emocionados y deseosos de mirar que pasaba en el aula de clases...*", "*de igual manera fue mayor la cantidad de estudiantes motivados y expectantes a ver para que se disponía el aula al estar tan oscura...*", "*...al presentarles el aula con algunos elementos de terror, los estudiantes cuestionaban... se sentían atraídos por el tema...*", "*...la mayoría de los estudiantes expresaron con motivación y gusto la participación en el proyecto...*" (DC, sesión 1).

Durante la sesión del acuerdo del contrato didáctico surgieron grandes artistas a la hora de elaborar el sendero del terror al amor por la escritura, donde cada uno se identificó con un elemento de este tipo de texto, mientras diseñaban su elemento de terror, charlaban y contaban historias de terror que les habían pasado a ellos o un familiar. También, se logró firmar el contrato didáctico de acuerdo a las normas que los estudiantes mismos proponían y se iban escribiendo en el tablero, para luego plasmarlas en el papel y que todos pudieran firmar el contrato. Al terminar la actividad se pactaron los correctivos pedagógicos para los estudiantes que incumplan con las normas establecidas por el grupo, en el trabajo de la secuencia didáctica.

En el transcurso de las tres sesiones siguientes, pude evidenciar en mi práctica docente que una de las categorías en las que más me centro es **la descripción**, puesto que me fijo en escribir

con muchos detalles lo que pasa con mis estudiantes, describo los sucesos de la clase con lo que ellos dicen, más no me fijo en mi quehacer profesional, el poder mirarme a misma y reflexionar sobre la manera de cómo estoy enseñando y de cómo puedo mejorar mis clases dentro del aula, nunca lo había hecho, la verdad miraba con mucha atención lo que sucedía con los estudiantes e ignoraba lo que estaba enseñando y cómo lo estaba enseñando, puesto que enseñaba desde los planes de área (por temas) y no de acuerdo a los gustos, necesidades y expectativas de mis estudiantes.

Con respecto a lo anterior, la categoría que más sobresale en el Diario es la **descripción** tales como: *“Saludé a los estudiantes y les di a conocer el objetivo de la clase, después recordamos lo realizado en la sesión anterior y les preguntaba sobre sus gustos y expectativas,” “...los estudiantes se sentaban... se paraban, preguntaban” “... estas normas se escribían en el tablero, donde uno a uno salía de forma gustosa a pactar las normas para ser acordadas” “los estudiantes realizaban preguntas como...” “ Finalmente, se decorará un sendero con el nombre: “Del terror al amor”, donde cada estudiante hizo un elemento de terror para identificarse con este dentro del sendero, lo decoraban a su gusto...”*

También estuvo presente la categoría de la autopercepción donde identificaba algunas acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, donde podía identificar mis emociones y expectativas frente a lo que yo quería despertar en mis estudiantes y de igual modo el sentirme satisfecha y a gusto con el proceso que estaba llevando a cabo con la secuencia:

“Me sentí muy contenta al ver la alegría y cara de asombro de muchos de mis estudiantes al ver el salón ambientado con los personajes de terror de los cuales reconocían y decían sus nombres”.
“Me sentí satisfecha cuando empezamos a hacer el recorrido para mirar la imágenes y personajes de terror en el aula de clases” “vi el interés de ellos por participar al responder muchas de las preguntas que yo les hacía”.

Estos sentimientos que experimenté fueron agradables y me motivaban aún más de continuar con el desarrollo de la secuencia didáctica y continuar con la etapa de desarrollo.

Fase de desarrollo:

Al avanzar hacia la segunda fase de la secuencia didáctica, hubo varios sentimientos emociones y nuevas expectativas en juego, pues sabía que era una etapa fundamental del proceso pues desde allí se partiría para alcanzar los objetivos, el fortalecimiento de los indicadores para llegar al proceso de producción que quería alcanzar con los cuentos de terror. Cabe mencionar que, el primer reto que debía enfrentar era la poca motivación de los estudiantes por la escritura, puesto que algunos les gustaba más pintar, otros dibujar e incluso les parecía bien transcribir; no quiero decir que los estudiantes no escribiesen, si, si lo hacían, pero era escasa su producción y a veces lo hacían por cumplir con el docente y no porque les gustara escribir por sí mismos. Es más, algunos de los cuentos que realizaban los estudiantes era para una calificación que les diera, sin hacer un uso adecuado de la situación comunicativa que representaba el hecho de escribir.

Esta etapa la considero muy importante, ya que se debía de planear muy bien todo el proceso que conllevara a la escritura, en especial en producir un cuento de terror. Una de las ventajas es que a los estudiantes les agradaba el tema del terror y contábamos historias en algunas clases, pero no las plasmábamos en el papel; además, se encontraban expectantes con las sesiones anteriores. Las sesiones de la secuencia fueron planeadas con anticipación, pero a medida que se iban desarrollando se requerían de algunas modificaciones y ajustes necesarios para su desarrollo en el aula.

La preparación de estas sesiones de producción y corrección, conllevó un proceso de sensibilización por la escritura, un reconocimiento de escribir bien y con un lenguaje adecuado para que el texto sea comprensible, la importancia de identificar el personaje principal en las

historias, los lugares que incidirían en el cuento, todos los detalles que se pudieran destacar el este tipo de texto, con el fin de llegar a una producción bien hecha. De igual modo, se realizaron trabajos en grupo y en parejas con el fin de trabajar en la tarea integradora de la secuencia, que consistía en fortalecer los lazos de amistad entre los estudiantes; las producciones textuales al igual que las correcciones nos permitieron ir reconociendo algunos de los indicadores de la rejilla e irlos trabajando a cabalidad. Siempre emplee un vocabulario acorde a la edad de los estudiantes, buscando siempre su comprensión.

Del mismo modo, surgen otras categorías, como lo es el auto-cuestionamiento que son esas valoraciones, juicios y confrontaciones que uno como docente hace en torno al saber y saber-hacer, que era lo que yo como docente le podía compartir a mis estudiantes y a través de que estrategias podía llegarles con un conocimiento significativo que les permitiera desarrollar sus competencias, unos de estos auto cuestionamientos son: *“es posible que a ellos les llame más la atención el dibujar que el gusto por escribir” “es notable que los niños ya conocen muchos cuentos infantiles, como es el cuento de...” “la confrontación entre el cuento de habas y la película deja pensando a los estudiantes” “la confrontación en saber quién es el bueno o el malo, quién dice la verdad...” “es común pensar que los feos-monstruos y personajes poco comunes sean los malos en la vida” “será que todos los lindos... son buenos? ¿Y todo lo diferente (feo) es malo?”*

Durante el proceso me cuestionaba constantemente sobre mi quehacer pedagógico y como un docente debe estar siempre reflexionando sobre la práctica pedagógica, para asegurar que lo que estaba haciendo estaba bien o faltaban reforzar algunos aspectos. Todo trabajo requiere esfuerzo, dedicación, planeación y una buena apropiación para desempeñarse bien en el aula de clases, y aunque a veces insegura de lo que pensaba proponer para las siguientes sesiones, me cercioraba

con otros docentes del área e incluso de mi asesor de tesis, para trabajar en el aula con actividades distintas y llamativas que buscaran fortalecer siempre la producción textual en los estudiantes y la forma de ir corrigiendo los textos para identificar fortalezas y oportunidades de mejora para los cuentos producidos. Mi motivación seguía siendo mis estudiantes, y el poderles trabajar el tipo de texto narrativo con todas sus ventajas y todo lo que abarcaba era más que satisfactorio. También me cuestionaba acerca de este tipo de texto, ya que aparentemente es tan trabajado en la básica primaria, y sólo se trabaja sobre los mismos aspectos y no se trasciende a abarcarlo más a fondo para conocer todas las ventajas y riquezas que este género narrativo contiene.

En esta fase, pude reflexionar sobre el apoyo entre docentes para compartir información, conocer distintos métodos de enseñar, aprender de nuevas experiencias, en sí, es muy necesario crear comunidades de aprendizaje dentro de la Instituciones educativas con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta etapa, comprendí que el área de lenguaje es una de las más importantes en todos los procesos de aprendizaje y que se puede transversalizar con cualquier otra área del conocimiento; aunque no seamos expertos en el área del lenguaje lo podemos trabajar a través de estrategias didácticas que tengan sentido y conlleven al aprendizaje de una manera más agradable, no limitar el lenguaje a la enseñanza de codificar y decodificar letras sin sentido.

Otra de las categorías que emergió en esta fase de desarrollo fue la **toma de decisiones**, en la cual se hizo necesario dejar de lado lo que se tenía planeado y generar una actividad que cumpliera con el mismo objetivo y las expectativas de la sesión 5: *“como el cuento era demasiado extenso para leer, como estaba propuesto, tome la decisión de reunirlos a todos los*

estudiantes y leerlo en voz alta... recurriendo a hacer lectura comprensiva sobre el mismo y a predecir que pararía con el cuento, con el fin de centrar su atención”

Otra situación se presentó al momento de producir los cuentos en la sesión 10, puesto que al realizar la primera escritura de uno de los cuentos *“dos de estudiantes no tenían pensado sobre que escribir, uno porque tenía muchos personajes y no sabía cuál colocar de personaje principal, y el otro porque no quería escribir y rondaba mirando e incomodando a algunos de sus compañeros al hablar y no dejarlos concentrar, entonces, tomé la decisión de dejarlos escribir en la sala de sistemas; para colaborarles con algunas preguntas para direccionar nuevamente la lectura”*

Reflexionar sobre varios aspectos de la escuela tradicional, por momentos me hacían pensar en mi infancia, y reconocer que aún en mí hay parte de esa educación, me llenaba de sentimientos encontrados, y pensaba en el daño como docentes le causamos a los estudiantes; siendo poco creativa para llevar un conocimiento al aula de clases, buscando lo más fácil y práctico para enseñar, emplear fotocopias sin sentido y trabajando las áreas desde un formato que no deja de ser un solo registro, más no una adecuada planeación. Lo cual me llevo a meditar y ser más comprometida con las preparaciones de cada clase, buscando siempre una intensión y un sentido para los estudiantes, enriqueciendo de material didáctico y estrategias didácticas que permitan centrar la atención de los niños y a través de sus necesidades y expectativas llegar a un aprendizaje. Así, comprendí que los cambios hechos con amor, responsabilidad, dedicación y una buena planeación brindan las satisfacciones.

Al terminar esta fase, me llevo muchas satisfacciones y orgullosa de mis estudiantes, pues se sentían motivados a escribir y a tener en cuenta varios aspectos del género narrativo dentro de sus propios escritos. Al escribir los cuentos en las tablets y los computadores, podían identificar

algunos errores de ortografía, pero se sentían motivados al saber que sus escritos no sólo iban a ser leídos en clase, sino que iban a estar en un blog en internet y les gustaba la idea de producir y corregir sus escritos con gusto y paciencia. Esto me llevo a reflexionar en que la mejor manera de motivar el aprendizaje era a través del uso del lenguaje, y que la escritura siempre se debía planear definiendo sus propósitos, por eso debía asumir este nuevo cambio con positivismo, transformación de mis prácticas pedagógicas y renovándome a ser una mejor maestra.

4.2.1.3. Fase de evaluación.

En esta última fase, de evaluación de la escritura se puede considerar como un gran avance frente a la escritura, estableciendo un propósito o finalidad para producir, reconociéndose como autores o enunciadore de sus propios escritos y determinando los posibles destinatarios para sus textos, a través del proceso de revisión y corrección constante se logró reconocer la importancia de un contexto comunicativo al momento de producir un cuento.

El proceso de evaluación se hizo muy satisfactorio, tanto para los estudiantes como para mí, puesto que, en el proceso de valoración individual, la coevaluación (entre pares) en cuanto al uso de las rejillas favoreció el proceso, ya que ellos mismos miraban sus propios textos y los valoraban, haciendo juicios de valor positivos hacia sus compañeros y determinando lo que les faltaba o no era comprensible. Mi intervención consistía en ser facilitadora del proceso, ayudar a revisar algunos escritos y apoyar el trabajo realizado por los estudiantes durante la evaluación; sin desgastarme valorando cada cuento, sin dar notas, sin hacer resaltar lo bueno o lo negativo de los escritos, tan solo era acompañar el proceso que ellos mismos realizaban, escuchando las opiniones y halagos entre ellos mismos frente a sus propios cuentos. El hecho de permitirme vivenciar todo este proceso, me llevo a reflexionar frente a lo que hacía habitualmente: llevarme trabajo para la casa y calificar una cantidad de cuentos que valoraba teniendo en cuenta algunos

parámetros de producción, sin fijarme bien en el propósito del cuento, la única destinataria era yo como docente, no tenía en cuenta tantos indicadores que el género narrativo tiene presente, pues soy consciente de que lo trabajaba de una forma superficial y fragmentada, sin profundizar en el contexto comunicativo que conlleva todo escrito y en los planos del relato que nos ofrecen los expertos de este tipo de texto, que sin duda alguna, se pueden trabajar desde muchos aspectos o indicadores para enriquecer las producciones de los estudiantes de básica primaria.

Una de las categorías que finalmente acompañaron el proceso son las **transformaciones** referidos a los cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión, en particular cuando se generaron cambios en la manera de proceder en el aula, como por ejemplo: *“las introducciones de la clase en las cuales se propusieron ambientes de diálogo para conocer sus puntos de vista, sus expectativas, sus conocimientos, sus saberes y motivaciones.”* *incluyendo en el cierre de las sesiones, un momento en el que los estudiantes realizaban procesos de metacognición de sus aprendizajes, dando a conocer sus apreciaciones sobre la clase”.*

Terminando este proceso, me percibo como una maestra: renovada, con un mejor léxico, más aprendizajes y con nuevas estrategias frente a la enseñanza del lenguaje en los estudiantes de básica primaria, en especial el lenguaje escrito. Me siento transformada frente a mi práctica docente, puesto que creía que enseñaba bien, y en todo este proceso me doy cuenta de que empleo una metodología tradicionalista en mi labor profesional, causando daño de algún modo en el sistema educativo, sin embargo, esta oportunidad de estudiar la maestría y de reflexionar acerca de mi práctica docente me transforma positivamente; además, considero necesario ir innovando distintas formas de enseñar de acuerdo a las nuevas tendencias de la educación, y continuar estudiando y aprendiendo cada vez más con el fin de fortalecerme como maestra y poder llevar al aula aprendizajes significativos para mis estudiantes.

5. Conclusiones

Durante el proceso que se llevó a cabo en esta investigación, y después del análisis de la información anteriormente expuesto, se exponen las conclusiones arrojadas en el desarrollo de la misma, la cual buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror, en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Para empezar, es importante resaltar que los resultados en las tablas de medida de tendencia central y el análisis de la información permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, siendo esta, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos narrativos tipo cuentos de terror en los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de aula multigrado de Básica Primaria de la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar,

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba inicial (Pre-test), se evidencia un nivel bajo en el desempeño de los estudiantes en la producción escrita del texto narrativo, en cada una de sus dimensiones, debido a la falta de reconocimiento de los indicadores de cada dimensión, ya que, si bien son trabajados en el aula, carecen de sentido y profundización para llegar al aprendizaje, coincidiendo con la investigación realizada por Sánchez, Cruz, Herrera y Álvarez (2010), donde exponen que los bajos desempeños de los estudiantes, en lo que a producción de textual se refiere, está ligado a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura que sigue limitándose a la decodificación y codificación de los textos. De igual forma, como lo expresa Lerner (2001) tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven

fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad. Las cuales son prácticas tradicionales que impiden que los estudiantes puedan analizar y producir con sentido los tipos de texto y a la construcción de su propio aprendizaje.

Desde esta misma perspectiva, en los resultados obtenidos en el Pre test, la dimensión que menos cambios obtuvo fue la del Plano de la narración (Cortes y Bautista, 1998) lo que puede ser producto de la falta de actividades en cuanto al reconocimiento de los indicadores trabajados, puesto que se presenta dificultades al escribir manteniendo un mismo narrador, se emplean pocas voces y pensamientos dentro de la producción escrita y, en cuanto al uso de los recursos retóricos es muy escaso en los grados de primaria, ya que el uso de recursos retóricos son poco empleados por los estudiantes para enriquecer sus textos, lo cual sería muy bueno empezarlos a trabajar desde la escuela.

De igual forma, la dimensión referida al contexto comunicativo (Jolibert y Sraiki, 2009), en la aplicación del Pre-test, los estudiantes no tenían claro lo que se refiere a enunciador, destinatario y propósito, seguramente, porque son elementos que no se trabajan con profundidad en las distintas clases, notándose un bajo desempeño en el indicador referente al enunciador del texto, donde se reconoce poco al escritor de los textos, sin la conciencia de sentirse dueños de sus escritos, pues por lo general escriben para que les pongan una nota y no para fortalecerse como enunciadore de sus textos.

Seguidamente, al contrastar los resultados del Pre-test y del Pos-test, con el fin de realizar un análisis y obtener los resultados se puede comprobar que los estudiantes tuvieron un avance significativo, evidenciándose un 58% en la prueba Pre test y un 81% en el Pos test, con una diferencia de un 23 puntos porcentuales, notándose que hubo un avance en el desempeño y que esto se dio muy posiblemente a la implementación de la Secuencia Didáctica (Camps 2003),

puesto que incidió de manera positiva en la producción de texto narrativo tipo cuentos de terror, debido a su estructura y organización que permiten llevar a cabo aprendizajes, conocimientos y nuevos saberes a los estudiantes, de una forma secuencial, integra y didáctica.

Haciendo un análisis de las cuatro dimensiones trabajadas en el Pre test en contraste con el Pos-test, las que tuvieron mayores transformaciones, se concluye que en todas las dimensiones hubo un avance importante, presentándose una transformación promedio de 22,25 puntos porcentuales, evidenciándose la movilidad de los estudiantes entre una y otra, mostrándose cambios significativos en todas las dimensiones; demostrando que con nuevas prácticas, nuevos enfoques y nuevos contenidos de aprendizaje acerca de la escritura y de la enseñanza de esta se pueden mejorar considerablemente los resultados.

Por consiguiente, la dimensión que tuvo más cambios fue la del plano del relato, evidenciándose que los estudiantes lograron reconocer y ampliaron sus conocimientos acerca de los indicadores de esta dimensión, como lo es la identificación del estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final del cuento de acuerdo a la estructura ternaria propuesta por Cortes y Bautista, (1999), demostrando que las actividades propuestas en la Secuencia didáctica fueron pertinentes e influyeron de forma positiva a mejorar los desempeños de los estudiantes en esta dimensión.

Del mismo modo, se puede evidenciar que los estudiantes mejoraron respecto al Pre-test y a la aplicación del Pos-test, y pudo ser debido a la intervención de la Secuencia Didáctica que conllevó varias estrategias y actividades con el fin de fortalecer la dimensión del contexto comunicativo con los estudiantes. Donde los estudiantes lograron reconocerse como enunciadores de sus propios cuentos de terror, como lo propone Jolibert (2002), para producir un texto adecuado a una situación precisa, se debe reconocer el yo, como *enunciador*, y en qué

calidad escribo. Siendo el indicador con el más alto porcentaje en la aplicación de toda la prueba, debiéndose posiblemente al trabajo en grupo, el trabajo individual y las actividades de reconocimiento del enunciador de los textos trabajados

De igual forma, en el Pos-test, las dimensiones con sus correspondientes indicadores fueron más claros para los estudiantes, después de la implementación de la Secuencia Didáctica, es decir, mejoraron en la producción de textos tipo cuentos de terror, probablemente, porque se trabajó intencionalmente cada dimensión, propiciando espacios para que los estudiantes produjeran sus escritos a través de una situación real de comunicación, logaran escribir a partir de sus experiencias, motivaciones y expectativas sus cuentos de terror. Pretendiendo esta manera el hábito de planear el texto que van a producir, teniendo presente los conocimientos previos con los que contaban los estudiantes, reestructurando sus aprendizajes a partir de unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, trabajar con el enfoque comunicativo permite garantizar positivamente la tarea integradora, pues al incluir aspectos de convivencia como la responsabilidad y el trabajo en equipo, el valor de la amistad y de compartir experiencias con el otro, motivan a los estudiantes y facilitan sus aprendizajes; por lo que se demuestran más participativos, respetuosos ante las ideas de sus pares, además de que comparten conocimientos, en este sentido Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es aquí donde la comunicación, la interacción entre pares y la convivencia se convierten en requisitos formales de un lenguaje.

De otro lado, la producción escrita se fortaleció notoriamente en los estudiantes al implementar la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, dejando de ser una tarea escolar a

petición del docente, para volverse un proceso de comunicación en diferentes contextos, puesto que los estudiantes en un principio se les dificultaba reconocer el contexto comunicativo, como lo propone Jolibert (2002), donde resalta que para que un estudiante pueda producir un texto adecuado a una situación de comunicación. De este modo, algunas de las actividades propuestas en la secuencia les permitieron enriquecer los procesos de escritura, enmarcados en un contexto real, a través de sus experiencias, sus vivencias, motivaciones e intereses.

De igual forma, cabe resaltar que los resultados en la prueba pos-test indican que es posible mejorar los aprendizajes en los estudiantes, siempre y cuando la Secuencia Didáctica este diseñada e implementada y se haya planificado de manera intencionada la escritura, dándose en un contexto que permite el uso real del lenguaje, se logra que se llegue a procesos más cognitivos, productivos y sociales, coincidiendo con la investigación realizada por Aguirre y Quintero (2014); siendo lo suficientemente potente para que, entre estudiantes y profesor, se dé la búsqueda compartida de los objetivos propuestos a partir los intereses y necesidades.

En consecuencia, en los resultados del Pos test, se evidencia un avance significativo respecto a la producción escrita de los estudiantes, permitiéndoles reconocer la estructura ternaria del género narrativo, en los tres planos del relato como lo proponen Cortes y Bautista (1998), para la producción de cuentos, logrando avances significativos en la producción. Dentro de esta estructura ternaria son evidentes los elementos propios del terror, como personajes sobrenaturales, lugares que producen miedo, acciones que realizan los personajes tanto reales como irreales, con el fin de poder escribir un cuento de terror.

De esta manera, la Secuencia didáctica permitió fortalecer los lazos de amistad entre los estudiantes, enriqueció el trabajo en grupo y colaborativo, afianzando la interacción entre ellos; destacando al lenguaje como la principal herramienta de comunicación, como decía Vygotsky

(1995) “la vida del hombre no sería posible si este solo pudiera valerse del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social, de los cuales el más importante es el lenguaje”, donde el lenguaje cobra importancia en la interacción con los otros dentro de una sociedad, y se empieza a fortalecer en el ámbito escolar.

Durante el desarrollo de la secuencia, los estudiantes que poseían más herramientas de producción textual, ayudaron y colaboraron con sus otros compañeros, apoyándolos en el proceso de escribir, el trabajo entre pares favoreció el proceso de producción llevándolos a realizar la planeación, la escritura, la reescritura y la evaluación, como un proceso productivo, sin juicios de valor, siendo muy enriquecedor al momento de producir los cuentos.

Este proceso, permitió no solo elaborar cuentos con los elementos del terror, sino ser más descriptivos al momento de contarlo, que llamara la atención de quien los lee, disfrutando de la escritura y teniendo un sentido para producirlo. Los cuentos fueron editados y publicados a través de un blog, donde los estudiantes pudieron narrar sus historias de una forma original al ser producidas por su imaginación y creatividad.

De otro lado, la implementación de la secuencia didáctica permitió al docente la confrontación de las concepciones de enseñanza tradicionales con un enfoque comunicativo, donde los contenidos y saberes del lenguaje adquieren sentido en la medida en que son establecidos a través de las diferentes actividades y estrategias de aprendizaje de una manera organizada e intencionada. El objetivo de las prácticas pedagógicas, desde un enfoque comunicativo, como se trabajó en esta investigación, contribuyó con el desarrollo de habilidades de pensamiento cognitivo lingüísticas y comunicativas en los estudiantes, en las cuales los estudiantes tienen que enfrentarse con situaciones reales de comunicación, partiendo de su experiencia cotidiana y llevarlo hacia su cultura dentro de sociedad.

Del mismo modo, la docente comprendió la escritura como un proceso, que se debe planificar bien antes de ser llevado al aula, dejando de pensar en evaluar la producción textual para calificar, sino en emplear estrategias de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, que es un proceso más enriquecedor y satisfactorio tanto para los estudiantes como para la docente, ya a través de las valoraciones se comprende mejor lo positivo y las oportunidades de mejora en el proceso de escritura.

En consecuencia, la docente comprendió que el lenguaje es el medio para la adquisición del conocimiento, y la mejor manera de motivar el aprendizaje es a través de sus distintos usos, además es un área que se puede transversalizar con las demás áreas del conocimiento, ya que en las aulas multigrado es de suma importancia trabajar de esta forma para alcanzar los objetivos de la educación. De igual forma, la docente al realizar el registro de su práctica pudo reflexionar acerca de los acontecimientos que surgen dentro del aula de clases, permitiendo reconocer y categorizar lo vivido a través de expertos en la reflexión docente (Shön, 1996 y Perrenaud, 2007), reconociendo las fortalezas y debilidades que se presentan al momento de hora de poner en escena los propósitos de la educación en cuanto a la didáctica del lenguaje.

Por último, se reconoce que la docente logró transformar sus prácticas de enseñanza al ser participe en el proceso de investigación, las cuales surgieron paralelamente del diseño de la secuencia didáctica y su aplicación en sus diferentes fases. Igualmente, el análisis del diario de campo permitió proponer cambios y estrategias para asumir una visión diferente sobre el lenguaje, la producción escrita y su enseñanza. Reconociendo la importancia de implementar en el aula de clases estrategias didácticas y metodológicas que tengan en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes a partir de situaciones reales de aprendizaje y reflexionando para cambiar y transformar la práctica.

6. Recomendaciones

En el transcurso de esta investigación y acorde a los resultados obtenidos, se propone hacer las siguientes recomendaciones o sugerencias en torno a la implementación de la Secuencia Didáctica, para mejorar la producción de textos narrativos (tipo cuentos de terror), con el fin de que se tengan en cuenta para la realización de posibles investigaciones y sirva de orientación para otros docentes que deseen enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Seguidamente se recomienda:

- Continuar trabajando el texto narrativo, tipo cuentos de terror desde la escuela, donde se involucren experiencias narraciones de otros y se pueda producir los cuentos originales de los estudiantes, desarrollando su creatividad e imaginación con los distintos elementos que lo componen.
- Cultivar el uso de la narración, con el fin de enriquecer la producción textual en los estudiantes, creando espacios de lectura y escritura, tales como una velada, fogatas, festivales de cuentos, que fortalezcan el intercambio de historias, donde se comuniquen y se expresen distintos pensamientos, opiniones, ideas, emociones y sentimientos.
- Explorar la lectura de diferentes tipos de textos, en especial del que se esté trabajando para reconocer sus características y siluetas textuales, que le permitan al estudiante encontrar herramientas a la hora de escribir, ya que son dos procesos que se complementan y se requieren para la producción textual en los niños.
- A los docentes posicionarse en un enfoque de escritura no alfabética, porque muchos niños llegan al aula con una escritura no convencional, con el fin de motivar a sus estudiantes a la producción escrita, con el fin de que se motiven a leer y a producir

sus propios escritos y a compartirlos con los demás, en situaciones reales de comunicación.

- Motivar e incentivar a los estudiantes hacia la lectura y la escritura, desde los primeros grados de escolaridad, a través de diferentes estrategias, como lo son las Secuencias Didácticas, tal como lo propone Camps (1994), (citada por Pérez, 2005), como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.4), permitiendo involucrar distintas actividades desde lo tecnológico e innovador hasta el manejo creativo del material reciclable, para alcanzar los objetivos propuestos dentro del aula y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.
- Continuar con el ejercicio de construir secuencias didácticas no solo en el área del lenguaje sino en otras áreas del conocimiento, desde el enfoque comunicativo, con distintas tipologías textuales, siguiendo las características de cada tipo de texto y que sean acordes a las necesidades y expectativas de los estudiantes, posibilitando la lectura y escritura de una gran variedad de textos que les permite desarrollar las competencias lectoras y escritoras, y mejorar sus niveles de desempeño en las distintas áreas.
- Tener en cuenta que la escritura es un proceso social, el cual requiere de un contexto comunicativo Jolibert, (2002), donde se hace necesario tener en cuenta quién escribe, para quién escribe y cuál es su finalidad (enunciador, destinatario y propósito). Partiendo de una situación real de comunicación, para que tengan sentido los textos producidos por los estudiantes.
- Trabajar los planos del relato desde los autores (Cortes y Bautista, 1999), proponiendo un proceso de dimensiones con sus respectivos indicadores para ser

abordados dentro del aula de clases, abarcando los elementos que se deseen trabajar con los estudiantes y sean necesarios reforzar.

- Explorar diferentes espacios de aprendizaje al del aula de clase, pues los estudiantes se muestran más motivados cuando se enfrentan a situaciones nuevas y cambian la monotonía del aula, convirtiéndola en espacios diferentes, ya sea por su decoración, por algo distinto que se encuentre en ella o por la ubicación del espacio, distinta a lo habitual.
- Proponer distintas estrategias de trabajo dentro del aula: trabajo individual, trabajo en equipo (grupos de a dos o tres integrantes), ayuda a fortalecer los valores dentro del aula y enriquece los aprendizajes, ya que la colaboración, la ayuda mutua, el trabajo con el otro y los procesos de evaluación se dan mejor realizando un trabajo colaborativo.
- Considerar la evaluación como un proceso continuo donde no solamente se valora la adquisición de contenidos conceptuales, sino que están presentes con contenidos procedimentales y actitudinales durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Realizar revisiones continuas frente a las producciones de los estudiantes, dándole la posibilidad de corregir, reescribir y organizar sus ideas, con el fin de que se apropien de sus textos, los lean y les den el sentido que merecen.
- Aplicar el enfoque comunicativo como complemento permanente de las actividades de la secuencia didáctica, ya que de esta manera se planean las actividades en contextos y situaciones reales de comunicación, con el fin de fortalecer la producción escrita.
- Fortalecer las competencias escriturales de los maestros para hacer el registro de sus prácticas pedagógicas y poder reflexionar acerca de la misma, permitiéndole cambiar

sus concepciones acerca de la forma de enseñar, reconocer sus fortalezas y debilidades para mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

- Realizar un registro permanente de las prácticas pedagógicas que permita revisar, evaluar y reflexionar acerca de quehacer pedagógico con el fin de autoevaluarse, realizar los ajustes o continuar con aquellas estrategias que dan buenos resultados. La reflexión de las prácticas pedagógicas es una valiosa herramienta para la transformación de la actividad pedagógica, no solo en el área del lenguaje sino a nivel general.
- Conformar grupos de docentes dentro de cada institución educativa, con el propósito de realizar propuestas y proyectos de investigación (como esta) que conlleven a enriquecer y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula, empleando la estrategia de la Secuencia didáctica en varias áreas del conocimiento, e innovando nuevas formas de trabajo con los estudiantes que les permiten adquirir mejor los conocimientos y fortalecer sus habilidades de una forma más agradable.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Adriana. (2016) *Ambigüedad y subversión fantásticas en la narrativa de Amparo Dávila*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Departamento de literatura española e Hispanoamericana.
- Aguirre, Paula Andrea y Quintero A, Yenny. Secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos. Tesis. UTP. Pereira. 2014
- Arguello Guzmán, R. (2009). *Ciudad Gótica*. Genealogía de lo simbólico y lo diabólico en el territorio urbano Barcelona. Fractalia Ediciones.
- Argüello Guzmán, R (2004). *Ciudad gótica*, Esperpéntica y mediática. Ambrosía Editores. Bogotá D.C. Colombia. 2 Edición.
- Burke, Edmund. (1987). De lo bello y lo sublime, Altaya. Barcelona.
- CAMPS, Ana. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona. 2003.
- CAMPS, Ana. Secuencias didácticas, Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Compilación PDF. Primera edición, sep. de 2008. Fundalectura y Fundación, Bogotá Colombia, Pag 25 y 26
- Camps, A. (2008). *Hacia un modelo de enseñanza en la composición escrita en la escuela*. En: Palabrario. Lecturas complementarias para los maestros: leer y escribir con los niños. Colombia: Fundalectura y Fundación corona.
- Camargo Martínez, Zahyra; Uribe Álvarez, Graciela; Caro, Miguel Ángel. Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. 2005. Pág. 21-29
- Carlino, y otros. Leer y escribir con sentido, una experiencia constructivista en Educación infantil y primaria. Aprendizaje. Machado libros. Madrid, España. 2003. pág. 5-8

- Carlino, P., y Santana, D. (2003). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Machado libros.
- Cassany, Daniel y otros. Enseñar lengua. PDF. Editorial Grao, de Serveis pedagògics. España, Barcelona. 1998. Pág: 435
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama Acción.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. *Docencia universitaria*, 3.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquia*, 36-37.
- Cassany, Daniel. (1987). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona
- Cortes y Bautista. James y Alvaro Maestros generadores de textos (hacia una didáctica del relato literario). Escuela de estudios literarios. Universidad del valle. (1998) fondo ministerio de educación nacional, ICETEX. Pág. 30-32
- Cortes, j., & Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Valle: Escuela de estudios literarios: Universidad del Valle.
- Dávila Eljadue, Elis Johanna; Rentería Mena, Nelly Patricia; Arce Berrío, Paola Alexandra. La producción textual, basada en la producción de textos narrativos a través de la estimulación de cuentos góticos, en estudiantes de grado 7°. Pereira. 2015
- Dell Hymes. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. *Revista Forma y Función*. No. 9. *Departamento de Lingüística*. Santa fé de Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Dijk, T. V. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, Edison J. La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Tesis de maestría. Universidad Distrital

- Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias y educación. Maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá D.C. 2016
- DBA. 2016. Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. PDF. Panamericana formas e impresos LTDA.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1982). *Semiótica, diccionario razonado de la teoría del lenguaje VolI*. Madrid: Gredos.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Catedra.
- Hayes, L., & Flower, j. (1980). The cognition of discovery: Defining a rethorical problem. *College composition and communication* 31 (1), 21-32.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, C. Fernández-. Collado y P. Baptista Lucio. (2006). McGraw-Hill. México. 4ª Edición.
- Hernández, A., & Quintero, A. (2001). *El desarrollo de la composición: un programa de instrucción*. Madrid: Síntesis.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y función*. (9)
- Hymes, D. (1972). En Competencia Comunicativa. Sociolingüística: lecturas seleccionadas.
- ICFES (2016). *Resumen Ejecutivo de los resultados nacionales de pruebas saber 3º, 5º Y 9º. Colombia*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>.

ICFES, Interactivo, reporte histórico comparativo de los años 2016 y 2017. disponible en:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx>

Jolibert, Josette; y grupo de Docentes de Ecouen. (2002) Formar niños productores de textos.

Octava edición. Impreso en España. Dolmen ediciones. OCEANO., pág. 18

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires, Manantial.

Jurado F, M. T.; Lugo Castro Olga Lucía. (2017). *De la Tierra a Marte” Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción*. Tesis de grado Maestría Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de educación.

Latorre, Antonio. (2003) La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

GRAÓ. España. Pág. 11

Lerma R. Solange, (2017) El miedo corre más que tú: diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de cuentos cortos de terror en estudiantes de grado 7°. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la Educación.

Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE, Fondo de Cultura e Económica. Primera edición. México. Pág. 40

Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de la Lectura Económica.

Libro: Colombia cuenta 2015. Disponible en <http://especiales.rcn.com.co/ebooks/colombia-cuenta-2015-v2/> Colombia cuenta 2015.

Lomas, Carlos, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1994. Lineamientos.

- Martín, N. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Mejía Villarreal, Isaí “El cuento de horror fantástico visto por seis narradores mexicanos” La Universidad Autónoma Metropolitana, Maestría en literatura mexicana contemporánea. México. 2015
- MEN. PNLE. (2013) Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer para comprender, escribir para transformar. Serie Río de letras libros maestros. Pág. 43-60. Bogotá.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje DBA. Grado 4°. Bogotá. Pág. 14. 2015
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. Estándares de competencias del Lenguaje. Bogotá. Pág. 2. 2006
- MEN. Ministerio de Educación Nacional (2014). *Colección Semilla: libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares*, catálogo 2014. Bogotá: 138 p.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <http://goo.gl/V0AG4R>. Consultado el 8 de septiembre de 2016. Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998. Pág. 4
- MEN. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Serie Río de letras Manuales y Cartillas. Pág. 16. Catálogo Colección Semilla. Bogotá. 2014
- MEN. PNLE. Ministerio de Educación Nacional y al Plan Nacional de Lectura y Escritura
- MEN. Leer para comprender, escribir para transformar. Serie Río de letras libros maestros. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Pág43-60. Bogotá. 2013

- MEN. Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes de Carlos Sánchez Lozano. 1ª ed. Bogotá: Ministerio de Educación y Cerlalc-Unesco, 2014. Serie Río de Letras / Manuales y cartillas PNLE. Disponible en <http://goo.gl/L7qvwo>
- MEN. Validación de la estrategia de acompañamiento a nuevos docentes oficiales de educación básica y media en siete secretarías de educación del país. Subdirección de fomento de competencias. (2014)
- MEN, PNLE. (2016). Ministerio de Educación Nacional y al Plan Nacional de Lectura y Escritura. Semana e de la lectura y la escritura. Leer para aprender, escribir para contar. PDF. Pág.: 37
- Moya, Constanza. (2014). Propuesta para la literatura infantil en Colombia, de los escritores Triunfo Arciniegas y Evelio Rosero “*El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo.*” Tesis de grado, Maestría en Estudios Literarios Universidad Nacional de Colombia.
- Ochs, E., (2000). Narrativa. En: T. Van Dijk. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa. (p.10).
- OCDE. (2012). Resultados PISA 2012: Los que los estudiantes saben y pueden hacer – Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias (Volumen I). Publicación documento EDUTECA. Publicaciones OECD.
- Ordíz A. Inés-Collada. Manifestaciones ficcionales del terror. El gótico contemporáneo de las Américas Universidad de león. Departamento de Filología Moderna. España. Tesis doctoral. 2014.
- PNDE. (2016). Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Visión de plan decenal. Pág. 11.

- Pérez Abril, M. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión / En: <http://goo.gl/yrxu96> (consultado el 8 de septiembre de 2016). 2003.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación distrital
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de Enseñar* (3a edición ed.). México: GRAO/ Colofón.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht
- PISA. (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Resultados clave, PISA 2015. PDF
- Reyes Tapasco, Luz Stella; Sepúlveda Ábalo, Jhon Anderson. *Imagínate el terror, cuentos góticos en la producción de textos escritos*. Tesis. UTP. Pereira. 2016
- Rodríguez Cardona, Carlos Andrés; Otálvaro Giraldo, Leidy Johanna. *Cuentos de terror. Ciclo 3, Educación especial*. Tesis. UTP. Pereira. 2016
- Salvador Mata, Francisco (1997). *Modelos didácticos en la educación. Competencia textual*.
- Salazar Marín, T., & Quintero Arango, E. (2016). *"De héroes y villanos" Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco. Serie Río de Letras. Colección Manuales y cartillas PNLE. Disponible en <http://goo.gl/L7qvwo>
- Sánchez, A., Cruz, M., Herrera, N. & Álvarez, S. La escritura, lenguaje vivo en el aula. Bogotá: Red latinoamericana de lenguaje. PNLE. 2010
- Schön. (1996). *A la recherche d' une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu' elle implique pour l' education des addultes*. Paris: Barbier, J.M.
- Schön, Donald. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós.
- Solé, I. (1992). “*Estrategias de lectura. Materiales para la Innovación Educativa*”. Barcelona: GRAÓ.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica en: Coll, J Palacios, A Marchesi*. Madrid: Alianza editorial.
- Teberosky & Tolchinsky. (1992). *Más allá de la alfabetización. En: Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana. p.5.
- Tolchinsky, L. (2007). *Usar la lengua en la escuela*. Revista iberoamericana de educación, (17), 37 - 54.
- Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. Revista iberoamericana de educación.
- Torres, Yina P. (2016). La inferencia en la lectura de textos narrativos. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias y educación, Maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá D.C.

Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona España: Gedisa.

Velasco, M., y Tabares, L. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press. Obtenido de English Language Teaching:

file:///C:/Users/MARCOS/Downloads/37034-125510-

1-SM.pdf

Vygotsky, Lev Semiónovich, Pensamiento y Lenguaje. Obras escogidas Tomo II; preparada por

A. N. Leóntiev y A. R. Luria, así como por la hija de L. s. Vygotski, G. L. Vygódskaja.

Páginas 7 y 64. 1956.

Vygotsky, Lev Semiónovich. Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget.

Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial. La Pleyade. Buenos

aires, Argentina. Páginas 8 y 9. 1995.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica para la producción textual.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA:

“DE LOS CUENTOS DE TERROR- AL AMOR POR LA ESCRITURA”

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Gloria Liliana Iglesias H.
- **Grupo o grupos:** 3º, 4º y 5º en aula multigrado de Básica Primaria de la I.E Técnico Agropecuario Taparcal, sede Valdelomar.
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA:</p> <p style="text-align: center;">“RECONOCIENDO LOS VALORES DE LA AMISTAD”</p> <p>Producción de un texto narrativo: “CUENTOS DE TERROR”</p>

Esta tarea integradora surge a partir de la necesidad de provocar a los estudiantes a realizar acciones comunicativas y fortalecimiento de los valores dentro del aula. Teniendo como propósito trabajar los valores en cada sesión de la Secuencia Didáctica, donde se respeten sus ideas, valoren los trabajos de los demás, sean responsables con sus trabajos, colaboren a sus compañeros, produzcan textos de forma conjunta, admiren las capacidades y talentos de los demás, trabajen en equipo, en sí, descubran distintos valores que tienen al momento de trabajar de forma conjunta. De esta manera, la tarea integradora es la producción de un texto narrativo, tipo cuentos de terror, en los estudiantes de Básica primaria, donde se reconozcan los valores y se llegue al amor por la escritura.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Producir textos narrativos, tipo “cuentos de terror”, con los estudiantes de 3º, 4º y 5º, de aula multigrado, desde los elementos que constituyen la situación comunicativa y los tres planos del relato.
- Identificar los elementos que constituyen la situación de comunicación (enunciador, destinatario y propósito)
- Identificar algunos elementos que conforman el plano de la narración (narrador, voces y recursos retóricos)
- Identificar algunos elementos que conforman el plano de la historia (tiempo cronológico, lugares y características físicas y psicológicas de los personajes)
- Identificar los elementos que constituyen el plano del relato (Estado inicial, fuerzas de transformación y estado final)

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**

-Situación de comunicación

- ✓ Enunciador
- ✓ Destinatario
- ✓ Propósito

-Plano de la narración:

- ✓ La narración
- ✓ Narrador
- ✓ Voces
- ✓ Recursos retóricos
- ✓ El cuento: partes del cuento,

-Plano del relato:

- ✓ Estructura ternaria
- ✓ Estado inicial
- ✓ Fuerzas de transformación
- ✓ Estado final

-Plano de la historia:

- ✓ Tiempo cronológico
- ✓ Características de los personajes: físicas y psicológicas
- ✓ Lugares.

• Contenidos procedimentales

- ✓ Lecturas de diferentes textos narrativos
- ✓ Escritura de pequeños relatos narrativos
- ✓ Escrituras en grupo

- ✓ Escrituras de cuentos de terror.
- ✓ Socialización de los relatos
- ✓ Reescritura de los textos producidos
- ✓ Realización de esquemas
- ✓ Escritura sobre la estructura ternaria
- ✓ Comparación de diferentes tipos de narrador.
- ✓ Uso de las TIC.

- **Contenidos actitudinales**

- ✓ Disposición para el trabajo en clase
- ✓ Participación activa en clase.
- ✓ Cumplimiento de tareas
- ✓ Interés del trabajo en clase
- ✓ Respeto y valoración de los trabajos de los compañeros
- ✓ Respeto por las opiniones de los demás.
- ✓ Trabajo colaborativo
- ✓ Trabajo en equipo
- ✓ Liderazgo
- ✓ Amor por la escritura

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Producción textual narrativa: cuentos de terror.

Construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema: por ejemplo, la escritura (MEN, Lineamientos, 1998)

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

CLASE 1.

Objetivo: Presentar a los estudiantes el tema que se trabajará y reconocer la importancia de la implementación de la Secuencia Didáctica en el aula.

Apertura: Para iniciar esta primera sesión se comenzará con el saludo y presentación de la docente ante los estudiantes; la docente estará vestida con ropa negra. El aula de clases estará un poco oscura y ambientada con elementos propios del terror como: cuervos, máscaras, gatos negros, murciélagos, duendes, brujas, corazones ensangrentados, calaveras, tumbas, estacas, arañas, esqueletos, monstruos y de fondo el sonido de terror o suspenso.

Mientras se hace un recorrido con todos los estudiantes por toda el aula, se realizarán las siguientes preguntas: ¿Por qué el salón está decorado de esa manera?

¿Por qué consideran que el docente está vestido de esa forma? ¿Qué películas de miedo les gusta ver? ¿Qué elementos o cosas les ocasionan miedo? ¿Por qué creen que el color negro se asocia al terror? ¿Por qué algunos animales son vinculados con el terror

Para este primer acercamiento a los estudiantes se entablará un conversatorio, donde se brindará un espacio para que ellos manifiesten sus gustos con respecto a películas, cuentos narrados en las casas, textos o historias sobre el tema de terror.

Desarrollo: Se les presentará la secuencia didáctica y sus objetivos, a través de la infografía que se presentó en el coloquio, seguida de unas diapositivas que complementaran la información necesaria para mostrar la secuencia, como son sus objetivos y el tipo de texto que se va a trabajar. Del mismo modo, se mostrarán imágenes relacionadas con los cuentos y

elementos del terror, con el fin de que los estudiantes reconozcan la importancia de implementar la Secuencia dentro del aula.

Cierre: Finalmente, se realizará una mesa redonda, donde los estudiantes expresarán sus expectativas con respecto a la ejecución de la secuencia didáctica sobre: los cuentos de terror, de igual manera, se evaluará la jornada expresando lo que les gusto, qué expectativas tienen con el desarrollo de la secuencia, que desean aprender, sobre qué temas es necesario reforzar algunas clases.

Se agradecerá por el trabajo y se dará por terminada la primera sesión de clase.

NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Clase 2:

Contrato didáctico

Objetivo: Pactar las normas del trabajo en el aula de clases, a través de un contrato didáctico, reconociendo la importancia establecer parámetros para un buen ambiente durante la ejecución de la Secuencia Didáctica.

Apertura: Aprovechando la decoración del aula en la clase anterior: un poco oscura y ambientada con elementos propios del terror como: máscaras, gatos negros, murciélagos, duendes, brujas, corazones ensangrentados, calaveras, tumbas, arañas, esqueletos, etc., se les obsequiara a los niños y niñas una libreta de apuntes para que la marquen y la decoren con el título de la Secuencia Didáctica y algunos elementos del terror que deseen hacer.

Desarrollo: seguidamente, se pactarán las normas dentro del aula, con el fin de llevar a cabo una buena ejecución de la secuencia didáctica, se brindará un espacio para que los estudiantes propongan y expongan las que crean necesarias para el desarrollo de la

secuencia, estas normas se escribirán en el tablero y se determinaran en grupo cuáles se dejaran en el Contrato didáctico, después se les pedirá a los estudiantes que las escriban en sus libretas. Luego, se escribirán las normas en una hoja de block, de forma voluntaria, y se les pedirá que lo firmen, para establecer así el compromiso que deben tener en las sesiones de la secuencia. También se harán los correctivos pedagógicos necesarios para aquellos estudiantes que incumplan con los compromisos pactados. Finalmente, se decorará un sendero con el nombre: “Del terror al amor”, donde cada estudiante se identificará con un elemento del sendero, o un elemento de terror.

Cierre: para dar cierre a la clase, se dispondrá el grupo para que expresen sus opiniones y expectativas con respecto a la ejecución de la secuencia didáctica y los compromisos establecidos, se recordaran uno a uno, pidiéndole que los lean de forma voluntaria; del mismo modo, se evaluara la jornada expresando lo que les gusto y lo que no les gusto en esta clase y se agradecerá por el trabajo realizado.

Sesión No 2:

Evaluación de condiciones iniciales

Objetivo: Indagar acerca de los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca del texto narrativo: “cuentos de terror”.

Apertura: Se saludarán los estudiantes y se recordaran las normas pactadas en el contrato didáctico, el cual se estableció en la sesión anterior; después se mostrarán imágenes de seres sobrenaturales con el fin de que los estudiantes identifiquen las diferentes características que estas poseen, posteriormente se realizarán las siguientes preguntas: ¿Recuerdan las imágenes de miedo presentadas en la anterior sesión? ¿De qué seres misteriosos recuerdan o han escuchado hablar? ¿Dónde podemos encontrar estos seres? ¿Qué tipo de ser crees que son?

¿Por qué aparecen estos seres en la cotidianidad? ¿Han escuchado historias de seres sobrenaturales cerca a esta comunidad?

Desarrollo: Se presentan imágenes sobre el cuento infantil: “La bella durmiente”, realizando diferentes preguntas: ¿Conocen el cuento? ¿De qué trata el cuento? ¿Qué reconocen en las imágenes presentadas?

Después se leerá el cuento “La bella durmiente” (Anexo 1), realizando preguntas para su comprensión y de predicción del mismo; después de leído el cuento se les indagará sobre la estructura del cuento: ¿Qué es un cuento? ¿Qué características tienen los cuentos? ¿Para qué nos sirven los cuentos? ¿Cuáles son las partes de un cuento?

Después se dividirá el grupo, formando parejas, para realizar un primer escrito sobre un ser sobrenatural o con personajes de terror para ser leído ante sus compañeros e identificar cuales elementos del cuento de terror tienen presente al momento de producir sus textos. Se socializarán los cuentos elaborados por los estudiantes y miramos que características tienen en particular y de que trataba cada uno de estos. Se realizará una lista en el tablero con los personajes de terror de cada texto leído.

Cierre: Se les pedirá a los estudiantes que se organicen en mesa redonda o en forma de herradura, con el fin de hacer un conversatorio sobre el trabajo realizado, para ello se les entregará una rejilla de evaluación de la sesión:

Evaluación de la sesión		
¿Qué les gusto?	Escribe las actividades que se realizaron durante la clase.	¿Qué les gusta del tema de terror?

<p>Se socializarán las fichas de valoración que los estudiantes deseen compartir en grupo.</p> <p>Luego, se evaluará en términos del cumplimiento del contrato didáctico y quienes se llevan los correctivos pedagógicos durante la sesión de hoy.</p> <p>Se agradecerá a los estudiantes por la participación dentro de proceso y se dará por terminada la sesión.</p>			
FASE DE DESARROLLO O DE EJECUCIÓN			
Sesión No 3			
Reconocimiento de seres sobrenaturales: Película de Maléfica			
<p>OBJETIVO: Reconocer varios seres sobrenaturales, a través de la película de terror infantil: Maléfica, con el fin de tenerlos presentes al momento de producir los textos.</p> <p>Apertura: Se saludarán los estudiantes, a través de un mensaje de amistad para un compañero(a) el cual será escrito en un papelito de color. Seguidamente, se les preguntara por la sesión anterior: ¿De qué seres trataban las diapositivas? ¿Qué seres sobrenaturales recuerdan? ¿Cómo eran? ¿Les gustan los seres sobrenaturales? Después, se les presentaran</p>			

las actividades que se desarrollaran en la sesión y su finalidad. Se formarán grupos de trabajo, para realizar la actividad posterior a la película, a través de una dinámica.

Desarrollo: Se les pedirá que se dispongan a ver la película de “Maléfica”, una película infantil que encierra muchos elementos de terror, pero que, de igual forma conlleva a una enseñanza y al trabajo en valores, siendo la contraparte de la sesión anterior al cuento infantil: “La bella durmiente”. Durante la película se harán preguntas acerca de algunos personajes: ¿Qué personaje es? ¿Quién narra la historia? ¿Qué acciones realiza? ¿Quién maneja la magia en la película? ¿Qué opinan del personaje principal? Al finalizar la película, se hará una mesa redonda, se hará un recuento y se escucharán los comentarios de los estudiantes, sus apreciaciones y sus reflexiones frente a esta.

Seguidamente, se les pedirá que se conformen en los grupos que inicialmente se han organizado, y se les entregará una hoja de block, para que ellos escriban acerca de lo que les gusto y lo que les disgusto de los personajes sobrenaturales de la película.

Se socializarán los trabajos realizados por los estudiantes

Cierre:

Se realizará un conversatorio con los estudiantes sobre: la película de Maléfica y se brindará un espacio de reflexión para comparar la historia de la película y el cuento de la bella durmiente, su relación y la historia narrada de diferentes personajes. Analizando sus semejanzas y diferencias. Además de determinar los personajes sobrenaturales que en la película se presentan: ¿Quién es el bueno y por qué? ¿Quién será el malo y por qué?

Se agradecerá por el trabajo realizado en esta sesión y se dará por terminada.

Sesión No 4

Características de los personajes de los cuentos de terror

Objetivo: Representar los personajes principales del cuento de terror, a través de una galería de dibujos en el salón de clase, con el fin de realizar una descripción física y Psicológica de los personajes.

Apertura: Se iniciará la sesión saludando los estudiantes y realizando un recuento de la película “Maléfica” (vista en la sesión anterior) haciendo énfasis en las características del personaje principal, como: la opinión frente a ella, ¿Cómo era Maléfica? (Cómo la ven físicamente) ¿Cuál era la forma de ser de Maléfica? (como la reconocen en su aspecto de características psicológicas) ¿Qué valores o antivalores tenía Maléfica? Y ¿Por qué? Después, se invitarán a los estudiantes a participar de una exposición de arte, una especie de galería, donde ellos serán los artistas que expondrán sus obras de arte; cada obra de arte estará relacionada con un personaje específico de un cuento de terror, donde podrán escoger un protagonista o un antagonista para presentar, pueden ser héroes o monstruos, brujas, extraterrestres, duendes, espantos o cualquier personaje que les cause terror.

Desarrollo: Se entregará a cada estudiante una hoja de block, para que cada estudiante realice su propio dibujo. Después de un tiempo moderado, les entregare una hoja de block, para que cada estudiante describa su personaje principal o personajes del cuento, con el fin de describir cada una de las características físicas y Psicológicas de estos, donde la docente explicará en qué consisten ambas características, teniendo en cuenta en las características físicas: colores, tamaño, formas, grosor, cabello, etc. y en cuanto a las características Psicológicas: humor, valores o anti-valores, personalidades, genio, etc. Se expondrán los trabajos de los estudiantes en todo el salón de clases, realizando una galería de arte, exponiendo todos los trabajos de los niños, empezando el recorrido por los dibujos de los niños de tercero y terminando con los dibujos de los de quinto. Al pasar por cada dibujo, se

elogiarán los dibujos y se determinarán las características propias de cada personaje, completando el siguiente cuadro:

Nombre del personaje:	
Características físicas	Características psicológicas

Cierre: Para terminar la actividad, se evaluará la jornada, expresando cada uno lo que les gusto de las obras de arte en la galería del arte, ¿Qué no les gusto de la exposición? ¿Qué elementos hay que tener en cuenta al momento de describir un personaje? ¿Qué aprendieron en el día de hoy? ¿Qué se puede mejorar? y demás preguntas que se puedan generar, provocando a los estudiantes para la siguiente sesión como: ¿Quién dibujo gatos como personajes de terror? ¿Les gustan los gatos?

Se agradecerá por el trabajo en clase y nos despediremos.

Sesión N° 5...

“A leer y comprender cuentos de terror”

Objetivo: Leer el cuento de terror: “el gato negro” de Edgar Allan Poe, para comprender su finalidad y los elementos que este posee.

Apertura: Se saludarán los estudiantes, se les informara de las actividades que se van a realizar en esta sesión. Iniciando con preguntas como: ¿Quién recuerda la sesión anterior?

¿Qué recuerdan de ella? ¿Cuál fue la pregunta con que finalizamos la sesión? ¿De qué animal trataba? ¿Les gustan los gatos? ¿Han escuchado historias sobre los gatos?

Seguidamente se les presentara a los niños y niñas una imagen de un gato negro, formulando las siguientes preguntas ¿Qué personaje es? ¿De qué color es? ¿Qué comen los gatos?

¿Quién tiene gatos en sus casas? ¿Creen que los gatos negros son de mala suerte? ¿Por qué?

Desarrollo: Se dividirá el grupo en pequeños grupos de 3 estudiantes, y se les entregará impreso el cuento de “el gato negro” de Allan Poe (Anexo 2), para que lo lean. Después de un momento, se les pedirá a los estudiantes que nos organicemos en semicírculo o en forma de herradura para socializar el cuento leído, y realizar una mejor comprensión de su contenido. Si hay palabras raras o desconocidas para los estudiantes, se hará las respectivas contextualización y significado. Se realizarán preguntas relacionadas con el cuento para una mejor comprensión de lectura, como: ¿Qué animales le gustaban al hombre de la historia? ¿Qué le regalo su esposa? ¿Por qué el hombre se empezó a volver violento? ¿Qué hizo con su esposa? ¿A quién culpo el hombre de lo sucedido? ¿Dónde la escondió? ¿Descubrieron el asesinato? ¿Qué hizo la justicia?

Después de la socialización, se les pedirá a los estudiantes que realicen un dibujo relacionado con el cuento de terror leído.

Se expondrán los trabajos de los estudiantes en el tablero, y se les realizara las siguientes preguntas: ¿De qué se trataba el cuento: el gato negro? ¿Qué personajes aparecían en el cuento? ¿Creen en las supersticiones? ¿Consideran que el color de los gatos tiene que ver el terror? ¿Estará bien juzgar un animal por su color o por sus características? (reflexión) ¿Qué elementos de miedo pueden encontrar en el cuento?

A la vez se preguntará por ¿Quién escribió el cuento? ¿Para quién creen que él lo escribió?
¿Con qué intención Allan Poe escribió el cuento?

Cierre:

Para el cierre se les pedirá que completen el siguiente esquema, y al terminar se socializaran las respuestas ante todo el grupo:



Se agradecerá por el trabajo realizado en esta sesión y se evaluará de acuerdo al contrato didáctico.

Sesión No 6

Situación de comunicación para la producción

Objetivo: Reconocer el contexto comunicativo en cuanto a: el enunciador, el propósito y el destinatario, a través de uno de los cuentos de Evelio Rosero Diago “El esqueleto de visita”

Apertura: se saludarán los estudiantes y se realizaran preguntas relacionadas con la sesión anterior sobre el cuento de Allan Poe: “El gato negro”, con el fin de hacer énfasis en la situación de comunicación, ¿Quién es el autor del texto leído? ¿Cuáles eran los personajes?

¿Para quién creen que el autor escribió el cuento? ¿Con que intención Allan Poe escribió el cuento?

Desarrollo: Seguidamente, se les presentara el libro de “El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo” del autor Evelio Rosero Diago, realizando preguntas sobre el título y la carátula de este: ¿De qué creen que trata el libro? ¿Qué les dice el título? ¿Qué opinan de la carátula del libro? ¿Quién es el que escribe los cuentos? ¿Quién hace las ilustraciones? Después de las preguntas, les leeré el cuento: “El esqueleto de visita” (Anexo 3), haciendo pausas necesarias para su comprensión, donde realizaré preguntas relacionadas con lo leído para determinar que los estudiantes comprendan bien el cuento; haciendo matices de voz durante la lectura para llamar la atención y lograr concentrar los niños y niñas. Al finalizar la lectura realizaré las siguientes preguntas: ¿Quién es el autor del cuento? ¿Quiénes son los destinatarios en este momento? ¿Cuál es el propósito del cuento? Explicando lo que hace el autor, para qué escriben, cual es la intención y cuáles son los posibles destinatarios en ese momento.

Cierre: para terminar, les pediré a los niños y niñas que realicen un dibujo en una hoja de block, relacionado con lo comprendido en el cuento: “El esqueleto de visita”, se socializaran los trabajos y se expondrán en el tablero mural. Después, se les entregará una rejilla para que la completen de acuerdo a lo comprendido en la sesión de hoy:

Título del cuento	Autor	Destinatario	Propósito.

Se evaluará la sesión a través de las siguientes preguntas: ¿Qué les gusto de la sesión? ¿Qué no les gusto? ¿Qué aprendieron? Y se les dejara de tarea pensar en la siguiente pregunta: ¿Las personas que escriben los cuentos y los que narran los cuentos, son las mismas o no? Se agradecerá y se dará por terminada la sesión.

Sesión 7

Identificando el Plano de la narración

Objetivo: Identificar en el plano de la narración: el narrador, las voces que utilizan y los recursos retóricos que se emplean al momento de contar una historia, a través de un cuentero profesional.

Apertura: se iniciará la sesión saludando y diciéndole a los estudiantes que se va a realizar en esta sesión de la secuencia, donde se invitó un cuentero para que comparta con nosotros historias relacionadas con los cuentos de terror. Les recordare acerca de la pregunta que les había quedado como tarea, sobre: ¿Las personas que escriben los cuentos y los que narran los cuentos, son las mismas o no? Socializaremos las respuestas de los estudiantes haciendo un semicírculo en el salón.

Desarrollo: Aprovechando la ubicación del grupo, les presentaré al cuentero quien nos narrará cuentos relacionados con el trabajo de la secuencia didáctica.

Al terminar el show del cuentero, se preguntará sobre ¿les gusto las historias que hizo el cuentero? ¿Quién es el narrador? ¿Logran identificar los personajes? ¿A través de qué se pueden reconocer los personajes? ¿Pueden identificar las voces de los personajes que utiliza

en cuentero? ¿Hace comparaciones ante elementos o personajes? ¿Hace exageraciones frente a algún personaje o con lo que dice?

Se les explicará a los estudiantes los tipos de narradores que existen, dando ejemplos de los textos trabajados en la secuencia (Ejemplo con la película de Maléfica, y los cuentos trabajados en las sesiones anteriores). Se explicarán que las voces de los personajes son lo que ellos dicen y en varias ocasiones lo que piensan. Y los recursos retóricos son las comparaciones, exageraciones o metáforas que utiliza un autor al momento de escribir la historia.

Se presentarán en diapositivas ejemplos de los personajes hablando o pensando. Al igual de algunos ejemplos de los recursos retóricos.

Cierre: para el cierre de la sesión se le entregara a cada estudiante una rejilla de evaluación:

Evaluación de la sesión (marque con una X de acuerdo a cada ítems)		
Ítems	SI	NO
Le gustó que se trajera un cuentero a la escuela		
Le gusto las narraciones que hizo el cuentero		
Le gusto el cambio de voz que hacia el cuentero		
Aprendiste algo nuevo durante la sesión		

TAREA

Para la siguiente sesión se les pedirá traer un cuento escrito por ellos mismos con ayuda de un familiar.

Se agradecerá y se dará por terminada la sesión.

Sesión 8

Identificando el segundo plano del relato: Plano de la historia

Objetivo: Reconocer en el plano de la historia: el tiempo cronológico, los lugares y las características físicas y psicológicas de los personajes, a través del cuento “el monstruo mentiroso” de Evelio Rosero.

Apertura: se saludarán los estudiantes y se les dirá que se va a trabajar la hora del terror, donde a través de un cuento se reconozcan algunas características que presentan las historias narradas en particular. Se les pedirá a los estudiantes los trabajos propuestos en la sesión anterior: escribir un cuento con ayuda de un familiar. Después, cada estudiante leerá ante sus compañeros las historias hechas en casa. Donde a partir de cada cuento compartido, la docente realizará preguntas frente al cuento, haciendo énfasis en los lugares, el tiempo empleado y algunas características físicas y psicológicas que posiblemente presenten los personajes de los cuentos.

Además, se trabajarán los valores del respeto, la confianza y el amor por sus producciones hechas en casa.

Desarrollo: después la docente les leerá el cuento: “El monstruo mentiroso” (Anexo 4) haciendo pausas necesarias para su comprensión y realizando preguntas acerca de la lectura para concentrar los estudiantes, de igual modo, se les entregará una hoja de block para que dibujen el monstruo de acuerdo a las características que se vayan presentando durante la lectura. Se dará un tiempo prudente para terminar sus dibujos y se expondrán en el tablero mural. Luego, se hará un cuadro en el tablero con el fin de identificar las características físicas y psicológicas del monstruo mentiroso, primero de forma individual, y luego se hará de forma grupal:

Título del cuento	Características físicas	Características psicológicas
-------------------	-------------------------	------------------------------

Se completará en cuadro en el tablero, se socializará y será registrado en los cuadernos de cada estudiante, complementando sus escritos.

También se hará mención del lugar donde vivía el monstruo (la laguna) haciendo una descripción de este; de igual modo, el tiempo que se presentaba en la historia: mañana, tarde, noche, madrugada y nuevamente mañana; y los elementos que poseía el monstruo mentiroso en la historia.

Se brindarán elementos de los cuentos de terror, respecto a: los lugares que causen miedo como cementerios, montañas, acantilados, etc.; al tiempo, en especial la noche (la oscuridad); y a las características físicas que causan terror o psicológicas que pueden ocasionar intriga y suspenso dentro de las historias,

Cierre: para culminar la sesión, se hará un recuento del cuento el monstruo mentiroso y se llevaran a observar los dibujos realizados durante la sesión, donde podrán expresar sólo lo positivo y lo que les guste del trabajo realizado por sus demás compañeros.

Se agradecerá y se dará por terminada la sesión.

Sesión 9

Identificando el tercer plano del relato: Plano del relato

Objetivo: Identificar en el plano del relato: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final que tiene el género narrativo tipo cuento, a través de la producción de un cuento de terror en equipo.

Apertura: para iniciar la sesión, se preguntará por el personaje del cuento leído en la sesión anterior, realizando preguntas tales como: ¿Cuál fue el cuento en la sesión anterior? ¿Por qué le decían el monstruo mentiroso? ¿Cuáles eran las características del monstruo? ¿En qué lugar vivía?

Seguidamente se conformarán pequeños grupos de 3 estudiantes, enumerándose de 1 a 3, y a cada grupo se les entregará una hoja de block, con el fin de que en ella escriban un cuento entre los tres integrantes.

Desarrollo: primero, la profesora les explicará a sus estudiantes la estructura ternaria del género narrativo, en este caso los cuentos de terror, compuestos por un Estado inicial, seguido de unas fuerzas de transformación y finalmente, un estado final de la historia. Les dará un ejemplo con el cuento trabajado en la sesión anterior: el monstruo mentiroso.

Después se les dará el tiempo necesario a cada grupo para que escriban sus cuentos, teniendo en lo posible la estructura ternaria de los cuentos en el género narrativo. Luego, se leerán los cuentos escritos de cada grupo y se identificará el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final en cada cuento.

Cierre: para terminar la sesión se le pedirá a cada estudiante completar el siguiente cuadro:

Un cuento es una narración que se compone de

_____, _____ y de

Completando el cuadro de acuerdo a la estructura ternaria propuesta por los autores de Cortes y Bautista (1999). Se socializarán los cuadros y se pregunta en que consiste cada parte, subrayando el estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final en cada cuento producido.

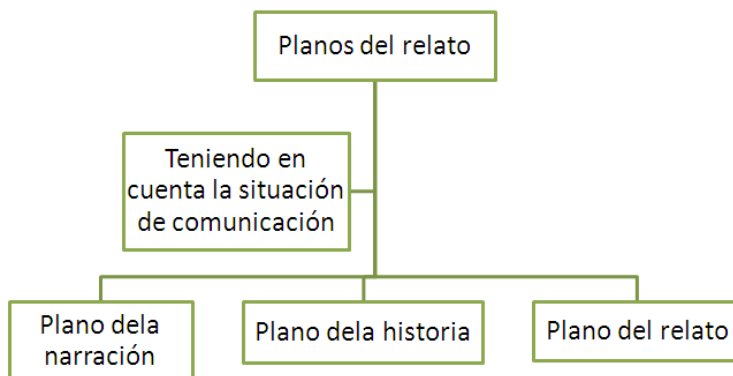
Se agradecerá por el trabajo durante la sesión y se dará por terminada.

Sesión 10

Primera escritura

Objetivo: Producir la primera escritura teniendo en cuenta los aspectos trabajados en las sesiones anteriores.

Apertura: Se saludarán los estudiantes y se realizará un recuento de lo trabajado en las tres últimas sesiones: los tres planos del relato, haciendo un esquema con la información más relevante que los estudiantes hayan identificado y aprendido:



Completando de forma conjunta el esquema, determinando los elementos que se han trabajado en cada una de las partes. Pidiéndoles a los estudiantes que registren el esquema en sus cuadernos.

Desarrollo: se le entregará a cada estudiante una hoja de block, con el fin de realizar la primera escritura del cuento de terror. Donde se les pedirá que tengan en cuenta:

¿Quién es el posible destinatario? ¿Para qué vamos a escribir? ¿De qué se tratará? ¿Qué estructura debe tener el texto que vamos a escribir? ¿Quién contará la historia? ¿Cuántos personajes tendrán la historia? ¿Cómo sería el personaje de terror? ¿De qué trataría su historia? ¿Cómo son sus características físicas? ¿Cuáles serían sus características psicológicas? ¿Dónde viviría? ¿Cómo sería ese lugar? ¿Qué dificultades tendría que enfrentar el personaje? ¿Qué haría para causar miedo? ¿Cuáles de los personajes hablaran en la historia? ¿Qué pensamientos podrían tener los personajes y cómo vas a demostrar que están pensando?

La docente dará la consigna para que los estudiantes inicien la producción en sus hojas de block, la cual será: “Escribe un cuento que cause miedo al lector, para ser leído ante tus compañeros de clase”

Cierre: se leerán los cuentos de los estudiantes que vayan terminando su primera escritura del cuento de terror, y reconociendo los distintos elementos que este puede tener. Se guardarán los cuentos para continuar en la siguiente sesión. Se agradecerá por el trabajo realizado y se dará por terminada la sesión.

Sesión 11

Revisión de las primeras escrituras

Objetivo: Realizar el proceso de evaluación de la primera escritura a partir de una rejilla de evaluación

Apertura: Se saludarán los estudiantes, y se les solicitarán los textos escritos en la sesión anterior, con el fin de que cada estudiante los lea y realice su autoevaluación. Se entregará a cada estudiante de una rejilla de autoevaluación, con la cual analizarán sus propias escrituras, identificando los aspectos a mejorar, la rejilla será la siguiente:

Aspectos	SI	NO
Escribí un título al cuento		
Escribí acerca de un personaje de terror		
Escribí un estado inicial		
Escribí una fuerza de transformación		
Escribí un estado final		
Escribí empleando párrafos		
Puse mayúsculas cuando correspondía		
Utilice signos de puntuación		
Escribí con letra clara		
El cuento produce miedo		

Desarrollo: después, se pedirá a los estudiantes rotar sus cuentos, de la primera escritura, para que los demás compañeros realicen comentarios sobre aspectos positivos y elementos a mejorar de las producciones; realizando una co-evaluación, y escribiendo los comentarios o sugerencias en una hoja de block, para mejorar los cuentos de terror. Luego del ejercicio en conjunto, se entregará a cada estudiante el texto correspondiente, con el fin de que lean los comentarios o sugerencias para mejorar sus primeras escrituras y logren confrontar sus escritos, con la intención de que puedan comparar, analizar características y enriquecer sus producciones.

Cierre: se hará una mesa redonda con el fin de socializar los comentarios y sugerencias que los demás compañeros y profesora les hicieron a cada uno de los cuentos hechos por los

estudiantes (se hará de forma voluntaria y quien desee compartir sus sugerencias) se recogerán los cuentos y los comentarios y se archivarán para la siguiente sesión.

Para terminar, se preguntará ¿Qué les gusto? ¿Qué no les gusto? ¿Qué aprendieron en la sesión de hoy? ¿Cómo aceptan los comentarios y sugerencias hechas por los compañeros?

Se agradecerá por el trabajo y se dará por terminada la sesión.

Sesión 12.

Reescritura del cuento de terror

Objetivo: Realizar el proceso de reescritura del cuento de terror, teniendo en cuenta los aspectos evaluados en los procesos de: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

Apertura: se saludarán los niños y niñas a través de un mensaje de amistad, sacando los nombres de una bolsa, y escribiéndole al compañero que cada uno saque. Se entregará a cada estudiante una hoja de block, más el cuento escrito por ellos y las correcciones hechas en la anterior sesión.

Desarrollo: Los estudiantes harán la reescritura de sus producciones teniendo en cuenta las correcciones y comentarios de sus compañeros, así como los aspectos por mejorar identificados en el proceso de autoevaluación a través de la rejilla. La docente hará una revisión de los aspectos formales del texto en forma general. Se dará un tiempo considerable para que cada estudiante realice la reescritura de su cuento de terror. Después de un tiempo, se les pedirá leer algunos cuentos que ellos quieran compartir y se expondrán las nuevas producciones en el tablero mural.

Cierre: Para esta parte, se preguntará ¿Qué les gusto? ¿Qué no les gusto? ¿Qué aprendieron en la sesión de hoy? Se agradecerá por el trabajo y se dará por terminada la sesión.

Sesión 13

Publicación final

Objetivo: Publicar el texto final de producción escrita de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° sobre cuentos de terror.

Apertura: se saludarán los niños y niñas y se les pedirá que tomen del tablero mural sus cuentos de terror, y se dirijan a la sala de sistemas, con el fin de que cada uno tenga una tablet para escribir su cuento.

Desarrollo: se les pedirá a los estudiantes escribir el texto en las tablets, escribiendo de forma digital el cuento para ser publicado en un blog de cuentos de terror de niños de primaria. Se tomarán fotos de los dibujos de estos cuentos para decorarlos y contextualizar la escritura, y luego, poderlos subir a la plataforma. Los estudiantes podrán ver sus escritos y comentar el trabajo de sus compañeros.

Cierre: Para cerrar, se preguntará ¿Qué les gusto? ¿Qué no les gusto? ¿Qué aprendieron en la sesión de hoy? ¿Cómo les pareció escribir sus cuentos en las tablets? ¿Qué opinan de que sus escritos sean publicados en un blog que puedan ver sus compañeros y demás personas? Se agradecerá por el trabajo y se dará por terminada la sesión.

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión 14

Objetivo: Generar un espacio en el que se retroalimente el proceso y se de cierre al trabajo realizado durante la ejecución de la secuencia didáctica, reconociendo las dificultades, fortalezas, aprendizajes y logros del proceso de producción.

La evaluación de los estudiantes se realizará a lo largo de todo el proceso, teniendo en cuenta la actitud que este muestre en el desarrollo de las actividades propuestas, además el

seguimiento al proceso de producción escrita será una evaluación formativa. De esta manera, los estudiantes tomarán conciencia de sus aprendizajes y debilidades y buscarán caminos para resolverlas, así la evaluación se fundamentará en el proceso, las mejoras, transformaciones y progresos en la producción del texto.

Se les entregará una fotocopia con un formato para que cada estudiante registre la evaluación final de la Secuencia Didáctica, escribiendo las fortalezas, las debilidades, los logros y los aprendizajes adquiridos durante su ejecución.

Evaluación de la secuencia didáctica			
Producción de textos narrativos: Cuentos de terror			
Fortalezas	Dificultades	Logros	Aprendizajes

En mesa redonda los estudiantes y la profesora reflexionarán acerca de: ¿Qué fortalezas tuvieron a lo largo del proceso de escritura? ¿Cuáles fueron las dificultades para producir los textos? ¿Qué aprendimos durante la secuencia didáctica? ¿Qué se podemos reflexionar frente a la SD?

Se agradecerá por el trabajo realizado y se brindará un compartir para todos, finalizando así la Secuencia Didáctica.

Anexo 2. Cuento de la Bella durmiente



En un reino muy lejano, habitó una vez un rey noble y justo que deseaba con fervor tener un hijo junto a su reina. Después de largo tiempo, el monarca pudo por fin disfrutar el advenimiento de una hermosa hija. La princesita tenía una piel muy suave y unos cabellos rubios radiantes como el Sol, y desde todo el reino, las personas se acercaban para brindarle regalos y admirar la belleza de la pequeña hija del rey.

Durante la fiesta de bautismo de la princesita, no sólo acudieron personas de todas las edades, sino también unas criaturas fantásticas conocidas como hadas. Aquellas tres hadas eran pequeñas como la palma de la mano, pero su bondad y su poder eran muy grandes, y al ver a la niña quedaron tan asombradas de su belleza, que no tardaron en obsequiarle cada una un don especial.

“Te concedo el don de la elegancia”, “Yo te doy el don de la amistad”, “Y yo por mi parte te regalo el don de la alegría”. Así fue como las tres hadas celebraron el nacimiento de la pequeña princesa,

y aunque todo fue alegría y regocijo durante unos minutos, apareció de pronto una bruja de aspecto oscuro que apagó las velas de un soplo. Era la bruja Maligna, que no había sido invitada a la celebración por practicar las artes oscuras.

El rey se puso muy nervioso al ver a Maligna, y la reina se desmayó por completo en su asiento. Al acercarse a la cuna de la princesita, la bruja decidió lanzar un hechizo oscuro por haber sido rechazada, y dijo de esta manera: “Dentro de exactamente quince años, te pincharás el dedo con un huso, y tan pronto aparezca la primera gota de sangre, caerás muerta al instante”. Dicho aquello, Maligna desapareció de aquel lugar, y las velas se encendieron nuevamente.

Las personas reunidas quedaron en un profundo silencio, la reina, ya recuperada, comenzó a sollozar desconsoladamente, y el rey amenazó con lanzar todo su ejército en busca de la bruja Maligna para acabar con ella. En ese momento, las hadas se reunieron en torno a la cuna, y aunque no tenían suficiente poder para deshacer el hechizo de la bruja, sí lanzaron un conjuro que le permitiría a la princesita ser salvada por un beso de amor verdadero.

Aun así, el rey no quedó convencido y ordenó a sus soldados que salieran por el reino y destruyeran todos los husos que encontraran a su paso. Al cabo de unos días, el reino se encontraba cubierto por enormes montañas de husos que se quemaban al calor del fuego, y con el paso del tiempo, las personas del lugar olvidaron el temible hechizo y vieron como la princesita crecía cada vez más y se llenaba de una belleza difícil de describir.

Durante exactamente quince años, todo fue alegría en aquel reino. La pequeña niña hija del rey se había convertido ahora en una muchacha deslumbrante que correteaba por el reino y le gustaba rodearse de animales. Un buen día, mientras caminaba por las calles del reino, encontró una pequeña casita que le llamó la atención. La puerta de la casita se encontraba abierta, y sin pensarlo dos veces, la princesa se adentró en el lugar.

En la última habitación, había una anciana que hilaba con cuidado su copo en un desgastado huso. Atraída por aquel objeto, y como nunca antes lo había visto, la joven le pidió a la anciana que le permitiera utilizarlo, y mientras aprendía a colocar el hilo en el huso, sucedió algo terrible. La princesa se había pinchado con la aguja y tan pronto apareció la primera gota de sangre en su dedo, cayó al piso.

Al enterarse de la noticia, el rey convocó a todos los doctores del reino para que resucitaran a su pequeña, pero como la bruja había prometido con su hechizo, nada podía salvarla. Ni siquiera los brujos pudieron devolverle la vida a la princesa. Entonces, el rey decidió construir una hermosa torre dentro del palacio, y en lo alto, preparó una habitación con una cama de hilos de oro para colocar el cuerpo de su desvanecida hija.

Cuando las hadas buenas supieron del terrible suceso, decidieron también hechizar a todos los habitantes del castillo, para que la princesa, cuando despertara, pudiera reconocer a sus padres, a los soldados y hasta los cocineros. Así fue entonces que pasaron cien años desde aquel momento, y como era de esperarse, el castillo quedó abandonado poco a poco, repleto de ramas de árboles que penetraron por la ventana y por las puertas hasta inundar el lugar.

Las personas del reino se olvidaron con el tiempo del rey y de su hija, pero una tarde de verano, un príncipe lejano que se había extraviado cerca del lugar, arribó al castillo abandonado, y se sorprendió de ver tantas personas durmiendo en las habitaciones. Como era un joven curioso, decidió subir las escaleras hasta la última alcoba, donde se encontraba justamente la princesa encantada.

Nada más que arribó al lecho de la joven, el príncipe quedó completamente enamorado de su belleza, y sin poder contenerse, se arrodilló en el suelo y acercó sus labios a la princesa para besarla. En ese momento, la magia se deshizo y por primera vez en cien años, la bella durmiente

abrió sus ojos. Por supuesto, también lo hicieron todos los habitantes del castillo, y el rey y la reina corrieron a toda velocidad para encontrarse felizmente con su hija.

Desde ese instante, la alegría y la esperanza retornaron al reino, el castillo fue reparado y la pareja de enamorados celebraron una boda maravillosa por varios días, tuvieron dos niños encantadores, y fueron muy felices por el resto de sus días.

Autor: Charles Perrault

Anexo 3. Cuento de terror “El gato negro” de Edgar Allan Poe

El gato negro

de **Edgar Allan Poe**



Ilustración de Byam Shaw

Género Cuento de terror

Edición original en inglés

Título original	<i>The Black Cat</i>
Ilustrador	Luis Scafati
Publicado en	19 de agosto de 1843
Editorial	The Saturday Evening Post
Ciudad	Estados Unidos
País	Estados Unidos

EL GATO NEGRO

No espero, ni solicito fe para la narración tan sencilla como extravagante que está a punto de brotar de mi pluma. Locura sería en verdad el esperarlo, pues que mis propios sentidos rechazan su evidencia. Sin embargo, no estoy loco, ni estoy soñando, de seguro. Mas debo morir mañana y quiero hoy aligerar el peso de mi alma. Mi propósito inmediato es presentar llana y sucintamente

a los ojos del lector, sin comentario de ninguna clase, una serie de simples acontecimientos domésticos. En sus consecuencias, estos acontecimientos me han aterrorizado, me han torturado, me han deshecho. A pesar de todo, no trataré de interpretarlos. Para mí sólo han representado el Horror; para muchos otros serán quizá no tanto terribles como *baroques*. Es posible que se encuentre después algún entendimiento que reduzca mi fantasma a los límites de lo vulgar; algún entendimiento más sereno, más lógico y mucho menos excitable que el mío, capaz de percibir en las circunstancias que expreso lleno de pavor, simplemente la sucesión ordinaria de las causas y efectos más naturales.

Desde mi niñez híceme notar por la docilidad y ternura de mi temperamento. La bondad de mi corazón revestía caracteres de delicadeza tan quisita, que me hacía el blanco de las burlas de mis compañeros. Era particularmente afecto a los animales, y mis padres condescendían con esta inclinación procurándome gran diversidad de favoritos, a los que consagraba la mayor parte de mi tiempo; y nunca era tan feliz como cuando les alimentaba y acariciaba. Esta peculiaridad de mi carácter aumentó en la adolescencia, y aun en la virilidad derivaba de aquella fuente muchos de mis mejores goces. Apenas necesito explicar a los que hayan sentido afección por algún perro fiel e inteligente la intensidad de placer que produce este sentimiento. Existe en el amor generoso y abnegado de un irracional algo que va directamente al corazón de aquel que haya tenido ocasión de comprobar a menudo la ruin amistad y la lealtad tan deleznable del hombre.

Me casé joven y tuve la suerte de encontrar en mi mujer inclinaciones semejantes a las mías.

Observando mi afición por los animales domésticos, no perdía ella ocasión de procurarse los más lindos. Teníamos pájaros, peces dorados, un perro fino, conejos, un pequeño mono y *un gato*.

Era éste un enorme y hermoso animal, enteramente negro, e inteligente hasta un grado excepcional. Al ocuparnos de su inteligencia, mi mujer, que tenía gran fondo de superstición,

hacía frecuentes alusiones al antiguo concepto popular que considera brujas disfrazadas a todos los gatos negros. No que prestara ella fe a esta creencia; y si menciono la idea, es por la sencilla razón de que la recuerdo ahora de pasada.

Plutón, que así se llamaba el gato, era el preferido entre los diversos favoritos y mi compañero habitual de juegos. Solamente yo le alimentaba, y él acostumbraba seguirme por todas partes dentro de la casa; siéndome difícil evitar que hiciera lo propio también por las calles.

Nuestra amistad continuó así por varios años, durante los cuales, y a impulsos del demonio Intemperancia (me ruborizo al confesarlo), mi temperamento y mi carácter sufrieron radical alteración hacia el mal. Día por día hacíame más taciturno e irritable, y guardaba menos consideración a los demás. Aun me permitía usar con mi mujer un lenguaje destemplado, llegando después hasta la violencia personal. Mis favoritos hubieron de sentir, naturalmente, este cambio de disposición. No solamente les descuidaba, sino que abusaba de ellos. Todavía conservaba Plutón, sin embargo, ciertas prerrogativas que me impedían maltratarle, como lo hacía sin escrúpulo de ninguna clase con el mono, los conejos y aun el perro, cuando por cariño o por casualidad se atravesaban en mi camino. Pero la enfermedad avanzaba—¡el Alcohol es semejante a una enfermedad! -y al fin hasta Plutón que se volvía viejo, e impertinente en consecuencia, comenzó a sufrir los efectos de mi mal temperamento.

Una noche en que regresaba a casa muy embriagado, después de una orgía en una de mis guaridas habituales en la ciudad, se me ocurrió que el gato evitaba mi presencia. Cogíle entonces; y, en su terror por mi violencia, me infirió una pequeña herida mordíendome la mano. Instantáneamente se apoderó de mí una furia demoniaca. No me conocía a mí mismo. Mi alma prístina parecía haber escapado en aquel momento de mi cuerpo; y una maldad diabólica, nutrida por la ginebra, estremecía todas mis fibras. Saqué un cortaplumas del bolsillo de mi chaleco,

abríle, y deliberadamente arranqué de su órbita uno de los ojos del animal. ¡Me avergüenzo, me quemo, me horrorizo, al escribir esta abominable atrocidad!

Cuando al día siguiente volví a la razón, después de haber dormido los humos de la orgía nocturna, experimenté un sentimiento mitad de horror mitad de remordimiento por el crimen cometido; pero era apenas un sentimiento débil y equívoco que no llegó a conmover mi ánimo. Me sumergí de nuevo en los excesos y ahogué pronto en vino la memoria de mi hazaña.

Al mismo tiempo el gato se recobraba lentamente. El hueco vacío del ojo presentaba, es verdad, terrible aspecto; pero el animal no parecía sufrir ningún dolor. Iba y venía por la casa como de costumbre; mas, como era de esperarse, huía aterrorizado a mi aproximación. Tenía yo todavía bastante corazón para sentirme apenado por esta evidente prueba de desafecto de parte de un ser que tanto me había amado en otro tiempo. Pero este sentimiento se convirtió pronto en irritación.

Y se presentó entonces, para confirmar mi depravación final e irrevocable, el espíritu de Perversidad. De este espíritu no se ocupa la filosofía. Sin embargo, no estoy tan cierto de la existencia de mi alma como de que la perversidad es uno de los impulsos primitivos del corazón humano: una de las facultades primordiales e indivisibles que definen la orientación del carácter del hombre. ¿Quién no se ha sorprendido cien veces cometiendo alguna acción vil y torpe por la sola razón de que *no debería* hacerlo? ¿No existe acaso en nosotros, cierta perpetua inclinación a violar la *Ley*, contra todo el torrente de nuestro buen criterio, y sólo porque comprendemos que tiene razón de ser? El espíritu de perversidad, decía, vino a poner el colmo a mi depravación.

Aquella ansia infatigable del alma de *vejarse a sí misma*, de violentar su propia naturaleza, de hacer el mal por puro gusto, me impulsaba continua y tenazmente a consumir el daño que había inflingido al inofensivo animal. Una mañana, a sangre fría, pasé un lazo a su cuello y lo colgué de la rama de un árbol; lo ahorqué con lágrimas que corrían de mis ojos y el remordimiento más

amargo que laceraba mi corazón; lo ahorqué *porque* sabía que me había amado y *porque* sentía que no me había dado motivo de ofensa; lo ahorqué *porque* comprendía que al hacerlo así cometía un pecado, un pecado mortal que exponía mi alma a encontrarse, si tal era posible, más allá de la gracia infinita del Dios más misericordioso y más terrible.

En la noche del día en que cometí esta crueldad, desperté a los gritos de incendio. Las cortinas de mi cama estaban convertidas en llamas. Toda la casa ardía. Con gran trabajo pudimos escapar de esta conflagración mi mujer, mi criada y yo. Todas mis riquezas desaparecieron repentinamente, y desde entonces me entregué a la desesperación.

Estoy por encima de la flaqueza de establecer relación alguna de causa y efecto entre el desastre y la atrocidad cometida. Pero refiero una cadena de acontecimientos y no quiero dejar ningún eslabón incompleto. Al día siguiente del incendio visité las ruinas. Todos los muros, con excepción de uno, se habían desplomado. El que continuaba en pie era la pared no muy gruesa de una habitación situada en el centro de la casa, y contra la cual descansaba antes la cabecera de mi lecho. El estuco había resistido allí en gran parte la acción del fuego, hecho que atribuí a su reciente aplicación. Densa muchedumbre se había apiñado cerca de este muro, y muchas personas parecían examinar cierta parte con viva y minuciosa atención. Las palabras "¡extraño!" "¡singular!" excitaron mi curiosidad. Me aproximé, y pude observar la figura de un *gato* gigantesco grabado como al bajo relieve sobre la blanca superficie. La impresión se había fijado allí con detalles verdaderamente maravillosos. Veíase una cuerda al rededor del cuello del animal.

Cuando se presentó por primera vez ante mis ojos esta aparición—pues difícilmente podía considerarla de otro modo—mi sorpresa y mi terror fueron extremados. Pero al fin vino la reflexión en mi ayuda. Recordé que había ahorcado al gato en un jardín contiguo a la casa. A la

voz de fuego, el jardín se llenó de gente inmediatamente; y una de aquellas personas cortó sin duda la cuerda de que pendía el animal, arrojándolo a mi aposento por alguna ventana abierta. Probablemente esto se hizo con el propósito de despertarme. El desplome de los otros muros comprimió seguramente contra el estuco fresco a la víctima de mi crueldad; y la cal de la mezcla, combinada con el amoniaco del cuerpo, y por efecto de las llamas, había producido la figura que allí aparecía.

A pesar de que tranquilicé prontamente mi razón, ya que no mi conciencia, acerca del hecho sorprendente que acabo de manifestar, no dejó por ello de hacer profunda impresión en mi mente. Durante largos meses no pude librarme del fantasma del gato; y en este período se apoderó también de mi espíritu cierto vago sentimiento que se asemejaba al remordimiento, aunque en realidad no lo fuera. Llegué hasta deplorar la pérdida del animal y a buscar a mi alrededor, en los abyectos lugares que frecuentaba habitualmente, otro favorito de la misma especie y hasta cierto punto de apariencia semejante para reemplazarle.

Una noche en que me hallaba sentado, medio embrutecido, en uno de aquellos antros de infamia, atrajo repentinamente mi atención un objeto negro que reposaba en lo alto de uno de los enormes barriles de ginebra o de ron que constituían el principal mueblaje del departamento. Había estado mirando fijamente por varios minutos la parte superior del barril, y lo que causaba mi mayor sorpresa era la circunstancia de no haber advertido antes el objeto en cuestión. Acerquéme, y le toqué. Era un gato negro, muy grande, tan grande como Plutón y semejante a él en todos sus detalles con excepción de uno solo. Plutón no tenía un pelo blanco en ninguna parte del cuerpo, mientras este gato tenía un gran grupo de manchas blancas de forma indefinida que le cubría casi todo el pecho.

Al tocarle yo, se levantó prontamente, comenzó a hilar de contento, se restregó contra mi mano, y pareció deleitarse con mi atención. Éste era pues el ser que andaba yo tratando de encontrar. Inmediatamente propuse su compra al tabernero, quien manifestó no ser su dueño: no conocía al gato; jamás lo había visto antes.

Continué acariciándole, y cuando me preparaba a regresar a mi domicilio, el animal mostró disposición de acompañarme. Le permití hacerlo así, deteniéndome de vez en cuando a darle palmaditas antes de proseguir. Cuando llegamos a la casa se domesticó inmediatamente, haciendo al punto grandes migas con mi mujer.

Por lo que a mí toca, pronto sentí despertarse dentro de mí cierta antipatía por el animal. Era justamente lo contrario de lo que esperaba; pero, no sé cómo ni por qué, su evidente afección me repugnaba y me hastiaba. Poco a poco este sentimiento de tedio y repugnancia se convirtió en odio acerbo. Evitaba al animal; pero cierta sensación de vergüenza y el recuerdo de mi crueldad anterior me impedían maltratarlo. Durante varias semanas no lo golpeé, ni lo traté con violencia en forma alguna; pero gradualmente, muy gradualmente, llegué a mirarlo con aversión intolerable, y a huir en silencio de su odiosa presencia como de un hálito pestilente.

Lo que aumentó indudablemente mi aversión por el animal fue el descubrimiento, a la mañana siguiente de haberle traído a casa, de que, a semejanza de Plutón, se hallaba privado de un ojo. Esta circunstancia, sin embargo, lo hizo más caro a mi mujer, quien, como dije antes, poseía en alto grado aquella humanidad de sentimientos que había sido en otro tiempo uno de mis rasgos distintivos y fuente de muchos sencillos y puros placeres.

Con mi odio por el gato parecía aumentar, sin embargo, su predilección por mí. Seguía mis pasos con pertinacia tal que sería difícil hacer comprender al lector. Dondequiera que me sentase se acurrucaba bajo la silla o saltaba sobre mis rodillas cubriéndome de sus repugnantes caricias. Si

me levantaba a pasear, se metía entre mis pies casi haciéndome caer; o clavando en mis vestidos sus largas y afiladas garras, se encaramaba de este modo hasta mi pecho. En tales momentos, aun cuando hubiera deseado aplastarlo de un golpe, sentíame cohibido para hacerlo, parte por el recuerdo de mi crimen anterior, mas principalmente, dejadme confesarlo al fin, por el *terror* absoluto que me inspiraba el animal.

Este terror no era precisamente de daño físico; y sin embargo, no sabría cómo definirlo. Me siento casi avergonzado de confesar (sí, aun en esta celda de criminal, estoy casi avergonzado de confesar) que el espanto y el horror que el gato me inspiraba se aumentaban por una quimera de lo más fantástica que es posible imaginar. Mi mujer me había llamado la atención más de una vez sobre la índole de la mancha de pelo blanco de que he hablado, y que constituía la única diferencia visible entre este extraño animal y el que yo había ahorcado. El lector recordará que esta marca, aunque grande, era al principio indefinida; mas por pequeños grados, grados casi imperceptibles, y que mi razón luchó mucho tiempo por rechazar como fantasías, había asumido al fin rigurosa claridad de líneas. Representaba ahora un objeto que me estremezco de nombrar; y por eso, sobre todo, aborrecía y temía, y me habría librado del monstruo de buena gana, *si me hubiera atrevido*; representaba ahora, decía, la imagen de algo espantoso, una cosa horrible, ¡el *Patíbulo*! —¡oh, lúgubre y funesta máquina de horror y de crimen, de agonía y de muerte! Y me encontraba yo verdaderamente desventurado, más allá de los límites de miseria que es dado soportar a la pobre humanidad. ¡Y había de ser una bestia irracional, a cuyo semejante destruí con menosprecio; había de ser una *bestia irracional* quien me causara a mí y a *mí*, un hombre, formado a imagen del supremo Dios, este sufrimiento intolerable! ¡Ah! ¡Ni de día ni de noche volví jamás a saborear la bendición del descanso! ¡Durante el día la bestia no me dejaba solo un momento; y en la noche despertaba a cada instante de sueños de terror insuperable para

sentir sobre mi rostro el ardiente aliento de *la cosa* y su flácido peso oprimiendo eternamente mi corazón como pesadilla encamada que no tenía el poder de sacudir!

Bajo la presión de tortura semejante sucumbieron los pocos restos del bien dentro de mí. Los malos pensamientos eran mi sola compañía, los más negros y depravados pensamientos. La acostumbrada irritabilidad de mi carácter aumento hasta el aborrecimiento de todas las cosas y de toda la humanidad; mientras mi mujer, sin una queja, era ¡ay de mí! la víctima diaria y paciente de los súbitos, frecuentes e incontinentes arranques de furia a que entonces me abandonaba ciegamente.

Un día me acompañaba ella en algún recorrido casero por los sótanos del viejo edificio que nuestra pobreza nos compelió a habitar. El gato me seguía por las escaleras, y haciéndome casi precipitar, me exasperó hasta la locura. Cogiendo un hacha, y olvidando en medio de mi ira el terror infantil que hasta entonces había detenido mi mano, asesté un golpe al animal, que le habría sido fatal instantáneamente a caer como yo lo deseaba. Pero la mano de mi mujer desvió el golpe. Arrastrado por su intervención a ira más que demoniaca, desasí el brazo que ella me sujetaba y hundí el hacha en su cabeza. Cayó muerta en el sitio, sin un gemido.

Cometido el horroroso asesinato, me dediqué sin tardanza y con entera deliberación a la tarea de ocultar el cadáver. Sabía bien que no podría sacarlo fuera de la casa, ni de día ni de noche, sin correr el riesgo de ser observado por los vecinos. Diversos proyectos se presentaron a mi imaginación. A veces pensaba en cortar el cuerpo en menudos fragmentos y hacerlos desaparecer por medio del fuego. Otras, resolvía cavar una sepultura en el suelo del sótano. Luego, deliberaba sobre si sería conveniente arrojarlo al pozo del patio; o empacarlo como mercadería en un cajón con los requisitos acostumbrados, y buscar un mozo de cuerda que lo sacara fuera de la casa. Finalmente di con lo que me pareció expediente mejor que todos los anteriores.

Determiné emparedarlo en el sótano, como se dice que hacían con sus víctimas los monjes de la edad media.

La cueva se adaptaba muy bien para tal objeto. Sus muros estaban contruidos con gran solidez, y recientemente habían sido revocados con una mezcla que la humedad de la atmósfera no había dejado endurecer. Existía, además, en uno de los muros una protuberancia causada por cierta falsa chimenea u hogar que se había rellenado para nivelarla con el resto del sótano. No puse en duda el que fácilmente se podría remover los ladrillos en aquel sitio, colocar allí el cuerpo y disponer el muro en su forma primitiva de manera que nadie pudiera percibir nada sospechoso. Mis cálculos no me engañaron. Con ayuda de una barra de hierro arranqué fácilmente los ladrillos, y depositando cuidadosamente el cadáver contra la pared interior, lo mantuve en esta posición mientras que, con poco trabajo, volvía a rehacer el muro conforme se encontraba anteriormente. Procurándome argamasa, arena y filamentos con las precauciones posibles, preparé un compuesto que no pudiera distinguirse del enlucido antiguo y lo coloqué esmeradamente sobre el nuevo enladrillado. Al concluir, me sentí satisfecho de mi obra. El muro no ofrecía la más ligera señal de haberse removido. Recogí los fragmentos del suelo con el cuidado más minucioso. Miré triunfante en torno y me dije a mí mismo: "¡Aquí, por lo menos, mi labor no ha sido en vano!"

Me preocupé en seguida de buscar al animal que había causado tanta desventura, porque al fin había resuelto firmemente deshacerme de él. Si me hubiera sido dado encontrarle en aquel momento, su suerte no habría sido dudosa; mas parecía que el taimado gato, alarmado por la violencia de mi cólera, evitaba afrontar mi actual disposición. Es imposible describir o imaginar la intensa sensación de reposo bienaventurado que produjo en mi pecho la ausencia de esta detestada criatura. Tampoco apareció en la noche; y así, por una vez siquiera, desde su llegada a

la casa, dormí con sueño profundo y tranquilo; *dormí*, ¡ay, a despecho del asesinato que pesaba sobre mí alma!

Transcurrieron el segundo y el tercer día, y mi atormentador no se presentó. Respiré de nuevo como hombre libre. ¡El monstruo, en su terror, había abandonado la casa para siempre! ¡No lo vería más! ¡Mi felicidad era suprema! La perversidad de mi negro crimen me molestaba apenas. Tuvieron lugar algunos interrogatorios que fueron contestados fácilmente. Aun se procedió a una pesquisa; mas, por supuesto, nada pudieron descubrir. Creía ya asegurada mi felicidad futura.

Hacia el cuarto día después del asesinato, se presentó en la casa inopinadamente un grupo de la policía y procedió de nuevo a verificar rigurosa investigación en el edificio. Seguro como me hallaba de que mi escondrijo era inescrutable, no sentí preocupación alguna. Los oficiales me ordenaron acompañarles en su pesquisa. No dejaron rincón ni esquina sin escudriñar. Al fin, por tercera o cuarta vez bajaron al sótano. Ni uno sólo de mis músculos se conmovió. Mi corazón latía tranquilamente como el de aquel que duerme en la inocencia. Paseé la cueva de un extremo al otro. Había cruzado los brazos sobre el pecho y vagaba sin inquietud de acá para allá. La policía se mostró enteramente satisfecha y se preparaba ya a partir. El júbilo era demasiado grande en mi corazón para poder refrenarlo. Me quemaba por decir algo, una palabra de triunfo siquiera, para afirmar más aún la certeza de mi inocencia.

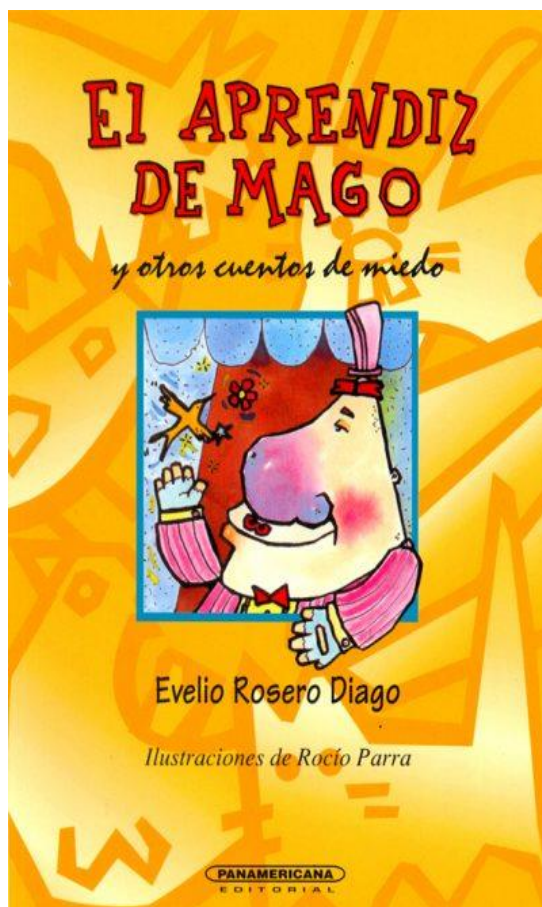
"Caballeros," dije al fin, cuando el grupo comenzaba a subir las escaleras, "estoy deleitado al ver que vuestras sospechas se han desvanecido. Os deseo salud y un poquillo más de cortesía. A propósito, caballeros, ésta es una casa muy bien construida." (En mi rabioso deseo de decir algo con desenvoltura, apenas sabía ya lo que hablaba). "Hasta diré *admirablemente* bien construida. Estos muros—¿os vais, caballeros? -estos muros están edificadas con gran solidez;" y entonces,

por puro frenesí de bravata, golpeé pesadamente con un bastón que llevaba en la mano la misma construcción de ladrillos tras de la cual se encontraba el cadáver de la esposa de mi alma.

Pero ¡así me libre Dios y me defienda de las fauces del Enemigo! Apenas la repercusión de los golpes se ahogó en el silencio, cuando ¡una voz contestó dentro de la tumba! Un gemido, ahogado e interrumpido primero y semejante al llanto de un niño, que pronto se elevó convirtiéndose en grito largo, fuerte y sostenido, completamente anormal y nada humano; un alarido, un chillido lamentoso, mitad de horror y mitad de triunfo, como puede oírse brotar solamente del infierno, reuniendo el grito de agonía de los condenados y la exultación de los demonios por su condenación.

Sería locura hablar de mis sentimientos. Desfalleciente, retrocedí titubeando hasta el muro opuesto. Por un momento quedó inmóvil el grupo en las escaleras a causa de su extremo horror y espanto. En el momento inmediato una docena de brazos robustos atacaba el muro. Cayó completamente. El cadáver, ya descompuesto, y cubierto de grumos de sangre coagulada, permanecía erguido ante los ojos de los espectadores. Sobre su cabeza, con la roja boca distendida, y echando fuego por su único ojo, estaba la asquerosa bestia cuya astucia me indujo al asesinato, y cuya voz informe me entregaba al verdugo. ¡Había emparedado al monstruo dentro de la tumba!

Anexo 4. El aprendiz de mago y otros cuentos de miedo. Escritos por Evelio Rosero Diago



Cuento “El esqueleto de visita”

Autor: Evelio Rosero Diago. Colombia

Un día conocí un esqueleto, en el parque. Estaba sentado en un banco de piedra, rodeado de palomas blancas, y sonreía, pensativo. Me pareció muy raro encontrar un esqueleto en pleno parque, dando de comer a las palomas, y tan risueño y tranquilo, como si se acordara de una broma, solitario, en mitad de la tarde. Yo trabajaba de cartero; ya había repartido las cartas del día, y me sentía algo aburrido. De manera que fui a sentarme a su lado, para distraer las horas. No demoramos en conversar. Me dijo que no tenía nombre. "Ningún esqueleto lo tiene", dijo, y cuando el sol desapareció detrás de las nubes rojizas, se lamentó del frío. Sus dientes

castañeaban. Se puso de pie y me propuso que fuéramos a tomar una tacita de chocolate, en cualquier lugar. "Tranquilo –me dijo–. Yo invito". Lo contemplé de soslayo: no vi que llevara bolsillos, ni mucho menos dinero. Pero eso no me importó. Al fin encontramos un restaurante que anunciaba: |Chocolate caliente a toda hora. Al entrar muchos comensales quedaron boquiabiertos. Algunas señoras gritaron; una de las meseras dejó caer una bandeja repleta de tazas; las tazas se volvieron trizas; varias rodajas de pan, queso y mantequilla, quedaron esparcidas por el piso. "¿Qué pasa?" pregunté, abochornado, aunque ya adivinaba a qué se debía aquel alboroto. "¿Quién es ése?", me respondieron a coro, señalando a mi amigo.

"Perdón –dijo él–. Yo puedo presentarme solo. Soy un esqueleto. Tengan todos muy buenas tardes".

"Oh –se asombró una señora, que llevaba un perrito faldero, de pelo amarillo, adornado con un collar de diamantes–. No puede ser. Un esqueleto que habla".

Pues sí –dijo mi amigo, encogiendo los omoplatos–. En realidad, todos los esqueletos hablamos".

Avanzó parsimonioso, como si el equívoco hubiese quedado definitivamente esclarecido, y eligió una mesa, precisamente junto a la señora, y se sentó, con un gran ruido de huesos saludando. Después tuvo la ocurrencia de alargar los huesos de la mano y hacer juegos al perrito. Le dijo: "Qué lindo esqueleto de perro eres". Y el perrito ladró, enfurecido, crispándose igual que un tigre. La señora se lo llevó al pecho, como si lo protegiera de la muerte. "Vaya –dijo mi amigo el esqueleto–, parece que su perrito no es de muy buen humor". Su voz era opaca, profunda, pero amistosa. Hablaba como si ya nos conociera a todos, desde hace milenios; como la voz de un amigo; como si un amigo nos hablara por teléfono, desde muy lejos. La señora no se dignó responder. Se levantó de su silla y atenazando al perrito con todas sus fuerzas, le dijo: "Vámonos, Muñeco, lejos de este comediante disfrazado de esqueleto". El perrito volvió a ladrar,

irritado, como si respondiera: "Larguémonos ya". Pero mi amigo el esqueleto elevó la voz, honda y húmeda, y aclaró: "Señora, no soy ningún comediante. Soy sencillamente un esqueleto".

El rostro de la señora, encendido y huraño como la cara de su perrito, se volvió y replicó: "¿De qué manicomio se ha escapado usted?". Y después se esfumó, con todo y perrito. Muchos otros comensales siguieron su ejemplo.

Mi amigo el esqueleto se acongojó; resopló; resonaron sus huesos; se rascó el occipital y meneó la cabeza. Pude oír repicar la decepción en su huesudo rostro; los huesos de su mandíbula parecieron alargarse. Suspiró, como el múltiple chasquido de una maraca, y me invitó con un silbido a que tomara asiento junto a él. "En esta vida todo es tan sencillo –dijo–. Yo no sé por qué las gentes se complican". No respondí. Hubo un silencio incómodo. "Bueno –le dije, procurando consolarlo–, es mejor que ese perrito se haya ido; pudo haberse aprovechado de los huesos de su mano". El esqueleto sonrió con los dientes. "Pierda cuidado –dijo–, sé cuidarme solito". Levantó el dedo índice y pidió a la rubia mesera dos tacitas de chocolate, por favor, sea amable. Y sin embargo la mesera nos susurró que tenía órdenes expresas de no atendernos, y que incluso el dueño del restaurante exigía que nos fuéramos inmediatamente.

"Pero si aquí hay chocolate a toda hora", dije.

"Sí –me respondió ella–. Pero no hay chocolate a toda para ustedes".

"Lo suponía –terció mi amigo el esqueleto–. Siempre ocurre lo mismo: desde hace mil años no he logrado que me ofrezcan una sola tacita de chocolate". Y nos incorporamos, para marcharnos. Bueno, lo cierto es que yo me preguntaba cómo haría el esqueleto para beber su tacita de chocolate. ¿Acaso el chocolate no se escurriría por entre sus costillas desnudas? Pero preferí guardar ese misterio: me parecía indiscreto, fuera de tono, preguntar a mi amigo sobre eso. Le dije, por el contrario: "¿Por qué no vamos a mi casa? Lo invito a tomar chocolate".

"Gracias –dijo, con una breve venia–. Una persona como usted no se encuentra fácilmente, ni en trescientos años".

Y así nos pusimos en camino hasta mi casa, que no quedaba lejos.

(Ya dije que yo era cartero. Pero nunca había tenido la alegría de entregarme una carta yo mismo: nadie me escribía, ni me llamaba por teléfono. Mi único amigo era mi mujer; de manera que un amigo esqueleto resultaba algo desconocido para mí; disfrutaba de la idea de tener el esqueleto como amigo).

Durante el camino el esqueleto siguió lamentándose del frío.

– ¿Por qué no usa un vestido? –le pregunté.

– Ojalá eso fuera posible –repuso con nostalgia–, pero ningún vestido me sirve. Ningún vestido tiene la talla de ningún esqueleto.

La gente detenía su paso para contemplarnos. Un niño, desde la ventanilla de un autobús, me señaló: "Mamá, ese hombre camina con un esqueleto".

Me sentí algo cohibido. Nunca en mi vida había sido el centro de atracción. Pero mi amigo el esqueleto sí parecía acostumbrado.

– Notará usted que nos señalan –dijo–, no sé por qué les causo pavor si, en definitiva, cuando desaparecen las caras todos los esqueletos son iguales.

Es verdad, pensé, abrumado. Por dentro mi esqueleto no podría diferenciarse gran cosa de la facha de mi amigo: sonoro, pero tranquilo, caminando serenamente por las calles, a la búsqueda de una tacita de chocolate.

Llegamos a casa cuando anocheecía.

Mi mujer abrió la puerta y pegó un alarido.

– Tranquila –dije–, es solamente nuestro amigo el esqueleto de visita.

Mi amigo sonrió con la mejor de sus sonrisas. Los huesos de su boca parecieron sonajeros; hizo una gran venia, que a mí se me antojó desmesurada, cogió delicadamente con los huesos de sus dedos la mano de mi mujer y se dobló con gran estrépito de fémures y la besó con sus dientes desnudos. Tuve que inclinarme veloz para atrapar a mi mujer en el aire, pues se había desmayado. Ayudado por el esqueleto la cargamos hasta la cama. Le di a oler un frasquito de sales. Mi mujer se recuperó sin mucho esfuerzo, tembló, parpadeó, arrojó un tibio suspiro, abrió los ojos, vio al esqueleto y volvió a desmayarse. Yo iba a reñirla, por su falta de ánimo, cuando mi amigo puso una de sus frías manos en mi hombro y dijo, con su voz más profunda:

"Tranquilo, eso les pasa siempre a las mujeres cuando les doy un beso en la mano. Perdóneme. Creí que su mujer era tan amigable como usted". Salimos de la habitación y nos sentamos en la salita, a esperar que mi mujer despertara de nuevo.

Y, en efecto, poco más tarde oímos su voz. Hablaba por teléfono, con su madre.

— ¡Mamá! —decía—. ¡Soñé que un esqueleto me besaba la mano! ¡Sí! ¡Un esqueleto! ¡Fue horrible! ¡Peor que una pesadilla!

El esqueleto y yo cruzamos una mirada significativa, y luego lanzamos, al tiempo, la misma risita de cómplices: tremenda sorpresa iba a darse mi mujer cuando saliera y...

— ¡Ay! —volvió a gritar ella, de pie, ante nosotros, pellizcándose las mejillas como si deseara comprobar si de verdad seguía despierta.

— Oye —le dije—. No te desmayes otra vez. Te repito que este es nuestro amigo el esqueleto y lo he traído a que se tome una tacita de chocolate; desde hace mil años nadie ha querido convidarlo a una tacita. Ven y te lo presento. Siéntate a nuestro lado.

Mi mujer me miró sin dar crédito. Pero después tragó saliva, respiró profundo, y se decidió:

Caminando en la punta de sus zapatos se acercó a nosotros, saludó nerviosamente al esqueleto y se sentó.

– Hace un buen tiempo, ¿cierto? –preguntó–. En ese preciso instante empezaba a llover; truenos y relámpagos se anudaban y estallaban relumbrando como azules cataratas contra el vidrio de las ventanas. Un frío de pánico nos estremeció.

"Sí, por cierto –dijo el esqueleto, condescendiente–. Hace un tiempo magnífico". Y empezamos a charlar. Nuestro amigo resultó un gran conversador: desplegó un ingenio absolutamente encantador; su voz era un eco acogedor; debía de ser el esqueleto de un poeta, o algo así; mi mujer olvidó la desconfianza y se divirtió de lo lindo escuchando sus proezas, sus anécdotas de viaje, sus experiencias de esqueleto conocedor.

Pues conocía todos los países. Era, en realidad, un hombre de mundo, o, mejor, un esqueleto de mundo. Había participado en todas las guerras, discutió con Platón, cenó en compañía de Shakespeare, danzó con la reina Cleopatra, se emborrachó con Alejandro Magno, incluso viajó a la luna, de incógnito, en 1968, y además presencié el diluvio: fue uno de los pocos que se salvaron en el arca de Noé. Mi mujer soñaba oyéndolo, deslumbrada. "Es usted inigualable", dijo, con sinceridad. "Oh", se complació el esqueleto (y yo diría que se ruborizó). "Gracias –dijo–, pero todos somos los mismos esqueletos. Mil gracias de todos modos".

Yo le recordé a mi mujer que había invitado a nuestro amigo a un chocolate. Ella sonrió y prometió traernos el mejor chocolate con canela del mundo, mucho más delicioso que el que preparaba la reina Cleopatra: Y fue a la cocina.

Propuse mientras tanto a nuestro amigo que jugáramos un partido de ajedrez. "Oh sí –dijo–, no hace mucho jugué con Napoleón y lo vencí". Y ya disponíamos las fichas sobre el tablero,

contentos y sin prisa, en el calor de los cojines de la sala, y con la promesa alentadora de una tacita de chocolate, cuando vi que mi mujer me hacía una angustiosa seña desde la cocina.

Inventé una excusa cualquiera y fui donde ella.

– ¿Qué sucede? –le pregunté.

Ella me explicó enfurruñada que no había chocolate en la alacena. "Esta mañana se acabaron las dos últimas pastillas –me susurró–, ¿no te acuerdas?". Yo ya iba a responder cuando, detrás nuestro, sentimos la fría pero amigable presencia del esqueleto. "No se preocupen por mí –dijo, preocupadísimo, y se rascó los huesos de la cabeza–. No me digan. Sé muy bien lo que sucede. No hay chocolate. Y ninguno de ustedes tiene un centavo para comprar tres pastillas de chocolate, una por cada taza. No me digan".

Mi mujer y yo enrojecimos como tomates. Era cierto. En ese momento ninguno de los dos tenía un solo peso.

– Ya es costumbre para mí –dijo el esqueleto–. Esta es una época difícil para el mundo. Pero no se preocupen, por favor. Además, debo irme. Acabo de recordar que hoy tengo la oportunidad de viajar a la Argentina, y debo acudir. Ustedes perdonen. Fueron muy formales. Muy gentiles. Su voz era cálida, aunque cada vez más distante, una especie de voz en el agua; como si su voz empezara a desaparecer primero que sus huesos. Y nos lanzó la mejor de sus sonrisas y se dirigió a la puerta y regresó y volvió a despedirse y de nuevo se dispuso a marchar a la puerta –en medio de otra sonora sonrisa–, de modo que sus huesos como campanas iban de un lado para otro, indecisos, igual que su despedida. A pesar de su alborozo aparente, a mí me pareció un poco triste; acaso estaba cansado de caminar por el mundo desde hace mil años, sin que nadie lograra facilitarle al fin una tacita de chocolate.

Nos dijo, antes de retirarse definitivamente, que esa misma noche viajaría de incógnito, en un circo, a la Argentina. "Me gustan los circos –dijo–. Prefiero viajar en los circos, puedo pasar inadvertido, muchas veces me confunden con payaso, lo que me hace reír".

Nos hizo una graciosa venia de poeta, y esta vez mi mujer se dejó besar la mano sin desmayarse.

En la noche, borrascosa y fría, vimos a nuestro amigo desaparecer, lentamente, como su voz, iluminado a pedazos por las bombillas nocturnas. Entonces oímos un grito. Era una mujer, una vecina, que acababa de descubrir al esqueleto en la mitad de un ramalazo de luz.

La vimos pasar corriendo, como alma en pena.

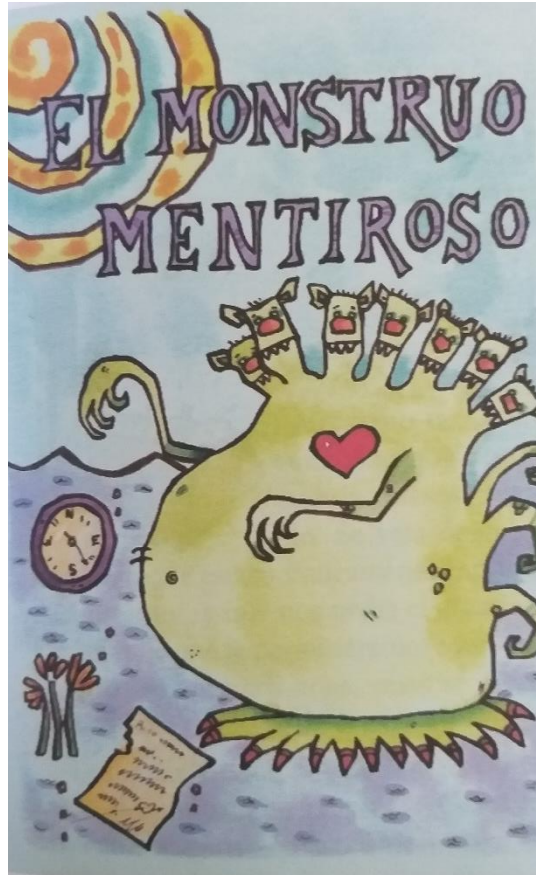
– ¡Un esqueleto! –nos gritó aterrada–. ¡He visto un esqueleto!

– Quédese tranquila –repuso mi mujer–. Ese esqueleto es todo un príncipe. Acaba de visitarnos.

Se va en un circo a la Argentina.

Después, ya a solas, pensamos que hubiera sido bueno decir a nuestro amigo que volviera cualquier día, cuando quisiera, y que siempre sería bienvenido. Pero ya el esqueleto había desaparecido. De cualquier manera, si en las noches de tormenta golpean a la puerta, mi mujer y yo guardamos la esperanza de que sea nuestro amigo. Pues desde entonces le tenemos una tacita de chocolate, para el frío.

Anexo 5. Cuento: “El monstruo mentiroso”



Resumen

(El cuento lo presento en físico)

El monstruo mentiroso, él era enorme y verdoso, tiene 3 colas, 7 cabezas y un corazón grandísimo. Cuando algunas personas se tropezaban con una de sus partes él no se lamentaba ni se molestaba solo decía ojo: “Soy el monstruo de la laguna y no hay problema”. Él se burlaba de todos, pero tenía un corazón sano y era de buenos sentimientos tanto así que las personas lo recordaban como el Monstruo Simpático y tierno por sus brújulas, sus nardos, la carta de amor que tanto leía, cuando él se lanzó a la laguna la gente pensaron que se había ahogado, pero no fue así lo encontraron días después feliz en el pueblo donde brillaba la luz del sol.